

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET



Franka-Angela Šimunković

EVALUACIJA PROGRAMA AKTIVNOG
SUOČAVANJA SA STRESOM KOD STUDENATA

Diplomski rad

Zagreb, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET



Franka-Angela Šimunković

EVALUACIJA PROGRAMA AKTIVNOG
SUOČAVANJA SA STRESOM KOD STUDENATA

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Damir Miholić

Zagreb, lipanj 2019.

*Svima onima koji se bore
ili su se borili
s ispitnom anksioznošću.*

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam autorica diplomskog rada *Evaluacija programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata* kojeg sam osobno napisala pod mentorstvom doc.dr.sc. Damira Miholića.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Franka-Angela Šimunković

Zagreb, lipanj 2019.

SAŽETAK

Kod studentske populacije čest izvor psihosocijalnog stresa upravo su akademske aktivnosti i obaveze, a istraživanja potvrđuju da je jedan od značajnijih izvora upravo ispit, o kojemu se u literaturi često govori kao ispitnoj anksioznosti. Iako je, s ciljem smanjenja pojavnosti ispitne anksioznosti, potrebno utjecati na mnogobrojne faktore u životu osobe, gotovo je nemoguće u potpunosti spriječiti njezinu pojavnost. Upravo iz tog razloga, ovaj diplomski rad usmjeren je na ispitivanje učinkovitosti primjene tehnika opuštanja, kreativne vizualizacije i elementa Mindfulness metode na smanjenje stresa, odnosno ispitne anksioznosti kod studenata tijekom perioda polaganja ispita. U tom kontekstu postavljena je i polazna hipoteza istraživanja prema kojoj postoji povezanost primjene tehnika opuštanja, kreativne vizualizacije i elementa Mindfulness metode i razine ispitnog stresa (anksioznosti) kod studenata tijekom perioda polaganja ispita. U istraživanju je sudjelovalo 67 studenata 1. godine preddiplomskog studija na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, koji su pohađali kolegij Kreativna terapija I tijekom drugog semestra, no u finalnom ispitivanju sudjelovalo je samo 8 studenata. Kao instrumenti procjene korišteni su: a) u inicijalnoj i finalnoj točki istraživanja - *Upitnik ispitne anksioznosti* (Test Anxiety Inventory, TAI, Spielberger i sur.) i *Skala odnosa prema stresu* (Distress Tolerance Scale, Simons i Gaher); b) u finalnoj točki istraživanja – Anketa – *Evaluacija programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata* (oblikovana za potrebe ovog istraživanja). Za analizu podataka korištena je deskriptivna statistika te Wilcoxonov test sume rangova, a rezultati su prikazani tablično i grafički. U obradi podataka izračunat je ukupan intenzitet doživljavanja ispitne anksioznosti među studentima, kao i rezultat na subskalama emocionalnosti i zabrinutosti te u samoprocjeni odnosa prema stresu. Rezultati pokazuju da čak 23% ispitanika učestalo doživljava negativne osjećaje vezane uz ispitnu situaciju te da se isti u određenoj mjeri mijenjaju nakon uključivanja osobe u Program aktivnog suočavanja sa stresom. Usporedbom inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih na *Skali odnosa prema stresu*, primijetile su se tek neznatne razlike, i to u vidu pozitivnih promjena na svim varijablama, a finalni rezultati su u korelaciji s rezultatima dobivenim na *Upitniku ispitne anksioznosti*. Statistički značajne promjene izračunate Wilcoxonovim testom sume rangova registrirane su samo na varijabli RAUZVIS.

Ključne riječi: stres, ispitna anksioznost, studenti, tehnike opuštanja, vizualizacija, Mindfulness

SUMMARY

Nowadays, a common source of stress in student population are academic activities and responsibilities. Researches have shown that one of the most frequent source of stress is testing or assaying, often referred to as fear of test taking or test anxiety.

Even though, when we talk about stress management, we need to affect many different aspects of life, we can almost never prevent the occurrence of stress. Therefore, this article is focused on the assessment of efficiency of using relaxation techniques, creative visualization and elements of Mindfulness stress reduction method with students during the final exam period. There were 67 students of the first year of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences in Zagreb who participated in the research and all of them attended Creative Therapy I class in the second semester, but only 8 student participated in the final assessment. For the assessment it was used: a) in the initial and final assessment – *Test Anxiety Inventory* (TAI, Spielberger et al.) and *Distress Tolerance Scale* (Simons & Gaher); b) in the final assessment – Questionnaire about personal use and effectiveness evaluation (created for the need of the research). As an introduction to the research itself the students were presented theoretical information, but were also included in different practices of relaxation techniques, creative visualization and elements of Mindfulness stress reduction method. They were also instructed how to use these techniques in the future, especially during the period of final test taking.

Descriptive statistic was used for data analysis, same as the Wilcoxon signed-rank test for data gathered by the *Distress Tolerance Scale* and the results are presented with tables and graphs. Final results of the TAI and DTS assessment were computed and analyzed, only to reveal interesting facts. Expected percentage of students (23%) frequently experience negative feelings related to the situation of test taking, but after participating in this Program, many of them show significant positive changes. Comparing initial and final results on the DTS, only minor changes were noticed, in terms of positive shift on all variables. Moreover, final results correlate with the results gathered by the TAI. Statistical changes calculated with the Wilcoxon signed-rank test were noticed only on the variable RAUZVIS.

Key words: stress, test anxiety, students, relaxation techniques, visualization, Mindfulness

SADRŽAJ:

1. UVOD	1
1.1. Definicije pojmova.....	1
1.2. Učestalost i rasprostranjenost ispitne anksioznosti.....	7
1.3. Teorije i pristupi ispitnoj anksioznosti.....	8
1.4. Utjecaj okoline i stresori u obrazovnom kontekstu	10
1.5. Doživljaj anksioznosti u ispitnim situacijama	13
1.5.1. Odnos prema stresorima i anksioznosti	16
1.6. Učinci/posljedice ispitne anksioznosti	17
2. INTERVENCIJE/PROGRAMI VEZANI UZ ISPITNU ANKSIOZNOST	22
3. PROGRAM AKTIVNOG SUOČAVANJA SA STRESOM KOD STUDENATA.....	29
3.1. Teorijski dio Programa aktivnog suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti.....	29
3.2. Praktični dio Programa aktivnog suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti.....	30
4. PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	39
5. CILJ, ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI I HOPOTEZE ISTRAŽIVANJA	41
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	42
6.1. Sudionici istraživanja	42
6.2. Način provedbe istraživanja	42
6.3. Opis istraživačkog instrumentarija i varijabli / metoda prikupljanja podataka	44
6.4. Metode obrade podataka	45
7. REZULTATI	46
8. RASPRAVA.....	61
9. KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE.....	68
10. ZAKLJUČAK.....	69

11. LITERATURA	71
12. PRILOZI.....	77
Prilog 1: <i>Stres i ja – dnevnik stresa</i>	78
Prilog 2: <i>Dinamička relaksacija – Osnovno skeniranje tijela</i>	79
Prilog 3: <i>Vođena fantazija – Mirno mjesto</i>	80
Prilog 4: <i>Vođena fantazija – Budućnost</i>	82
Prilog 5: <i>Upitnik ispitne anksioznosti</i>	84
Prilog 6: <i>Skala odnosa prema stresu</i>	85
Prilog 7: <i>Online anketa – Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata (završna anketa)</i>	86

1. UVOD

1.1. Definicije pojmova

Ovaj diplomski rad bavit će se temom aktivnog suočavanja s ispitnim stresom, odnosno ispitnom anksioznosti studenata primjenom tehnika opuštanja, kreativne vizualizacije i elementa Mindfulness metode. Iako će se u ovom diplomskom radu često spominjati pojam stresa, kako bi se navedena tema što bolje razumjela, prvenstveno je potrebno objasniti temeljne pojmove, odnosno „temeljne osjećaje“. Prema Svendsenu (2010), autoru koji često progovara o ovakvim temama, a najviše strahu, „osjećaj“ je izraz kojeg definiraju različiti fenomeni od fizioloških do potpuno kognitivnih, dok Bošnjaković (2016), puno jednostavnije definira osjećaje, govoreći o njima kao o reakciji subjekta na podražaj koji je ocijenio kao važan. Brojni autori (Ekman, 1992; Ortony i sur., 1998 sve prema Svendsen, 2010) u popis temeljnih osjećaja običavaju uključiti srdžbu, strah, radost, gnušanje i iznenađenje. Iako, kao temeljni osjećaj, strah prevladava u radovima brojnih autora, ne postoji niti jedan osjećaj koji se istodobno nalazi na svim popisima (Ortony i sur., 1998 prema Svendsen, 2010). Temeljne osjećaje možemo podijeliti u dvije skupine: pozitivne i negativne. Negativni osjećaji, poput straha, aktiviraju mehanizme obrane i izbjegavanja te ne pomažu u rješavanju problema, već u odvajanju sebe od drugih. Pozitivne emocije, poput ugođe, drže nas dobro raspoloženima te nam pomažu da se nosimo s problemima s kojima se u određenom trenutku suočavamo (Gregurek, Ražić Pavičić i Gregurek ml., 2017). Unatoč različitim podjelama i kategorizacijama osjećaja, ono što je svim osjećajima zajedničko jest to da oni nisu u potpunosti skriveni i dostupni samo osobi koja ih doživljava, već obuhvaćaju i ponašanje, djelovanje i izraze koji su vidljivi i s vanjske strane. Oni postoje na licima i u gestama te nam pomažu u prilagođavanju našeg ponašanja situaciji s kojom se suočavamo (Svendsen, 2010; Gregurek, Ražić Pavičić i Gregurek ml., 2017). Upravo iz tog razloga, vrlo je bitno detaljnije objasniti temeljne pojmove kao što su strah, trema, anksioznost, odnosno ispitna anksioznost te, potom, napraviti distinkciju između tih pojmova, kako bi se, naposljetku, jasno mogla razumjeti tema ovog diplomskog rada.

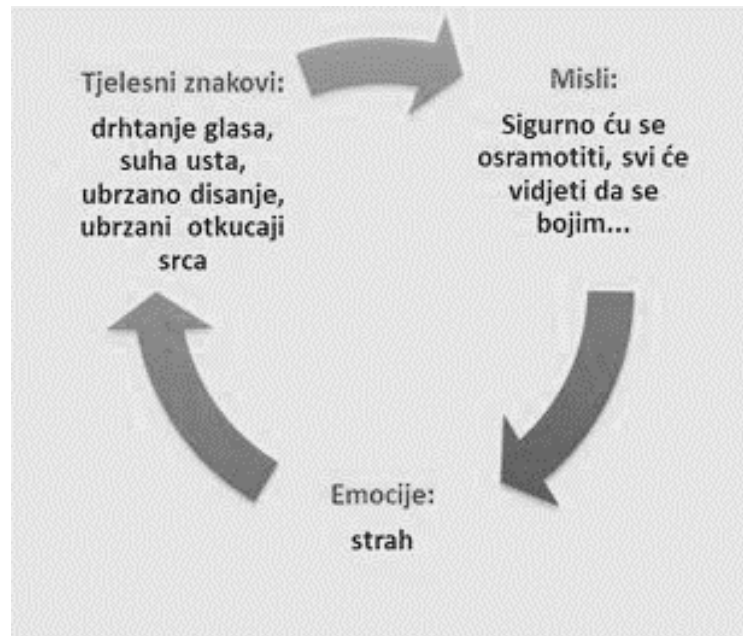
Većina autora strah definira kao istovjetne, normalne reakcije na specifične, ugrožavajuće i nepromjenjive situacije poput prirodnih događaja (grmljavina, mrak) ili apstraktnih pojmova (osjećaj odbačenosti, rat). Osoba u toj situaciji prepoznaje da je opasnost vezana uz realne, vanjske

objekte, zna čega se treba bojati i što izbjegavati (Bošnjaković, 2016; Lawson, 2006 prema Čibarić, 2015; Vulić-Prtorić, 2002). Čovjek, kao biće sa najrazvijenijom funkcijom mozga, posjeduje najširu i najkompletniju paletu straha, od svuda raširenog životinjskog straha pred opasnošću, preko straha od kazne što ga osjećaju razvijenije vrste životinja, pa sve do besmislenog „prenapetog“ straha koji napada svakog čovjeka i – samo čovjeka (Lenné, 1983). U većini slučajeva pretežno nas okružuje „strah niskog intenziteta“. To nije strah od velikih, potresnih doživljaja koji cijelo tijelo stavljaju u stanje pripravnosti, već je to strah koji se može opisati kao konstantno, slabo „gundanje“ koje za posljedicu ima to da se štitimo i izoliramo od pojava koje izazivaju taj osjećaj (Svendsen, 2010). Prema autoru Svendsen (2010) sasvim je jasno zašto je strah izrastao kao evolucijski fenomen – biće bez sposobnosti da osjeća strah naprosto će imati lošije uvjete za preživljavanje i razmnožavanje. Stoga, možemo reći da strah pridonosi održavanju na životu, ali isto tako može postati i vrlo disfunkcionalan onda kada nastane nesrazmjer između straha i njegovog uzroka. Autor Lenné (1983), u svojem djelu o analizi i terapiji straha, govori o tome kako se, u današnje vrijeme, ljudi sve manje boje „racionalnih“ strahova, a sve više se okreću „iracionalnom“ strahu, odnosno strahu koji je produkt njihove mašte i nije stvarna prijetnja. Štoviše, problem postaje veći upravo onda kada se počnemo bojati da ćemo se bojati, odnosno kada se osjećamo anksiozno (Bošnjaković, 2016).

Prema autoru Aljinović (2014), u psihijatriji je uobičajeno osjećaje straha dijeliti na strah i anksioznost, no ljudi često miješaju upravo ta dva pojma. Razlog je u tome što su reakcije organizma pri njihovom manifestiranju gotovo jednake: mišićna napetost, ubrzan rad srca i otežano disanje samo su neke od fizioloških promjena koje doživljavamo u opasnoj/stresnoj situaciji, a koje omogućavaju odgovor organizma (Benčić, 2014a). Ono što strah razlikuje od anksioznosti jest racionalnost, odnosno iracionalnost misli. Strah je racionalizirana emocija koja se pojavljuje kao reakcija na prijeteću situaciju, dok je anksioznost više difuzan osjećaj bojazni, tjeskobe i strepnje od nečeg ugrožavajućeg, nejasnog i skrivenog u nama, odnosno naša reakcija je disproporcionalno uvećana u odnosu na stvarnu prijetnju (Aljinović, 2014; Tenodi, 2017). Drugim riječima, ako je opasnost prepoznata i vezana za realne, vanjske objekte i ako je osobi poznato čega se boji, onda govorimo o strahu. Međutim, ako je opasnost objektivno nepostojeća i neodređena, ona potiče prvobitna doživljavanja straha od nepoznatog i javlja se osjećaj očekivanja te nepoznate i prijeteće opasnosti. Taj „slobodno plutajući strah“, koji nije vezan uz određenu situaciju ili objekt, čini anksioznost (Vulić-Prtorić, 2002). Nakon što smo to shvatili, možemo

zaključiti da je strah od specifičnih događaja manje stresan od anksioznosti jer kod specifičnih događaja neugoda nestaje brzo nakon rješavanja opasne situacije. Odnosno, reakcijama izazvanima strahom lakše je upravljati, dok anksiozne reakcije nismo u mogućnosti kontrolirati (Tenodi, 2017; Vulić-Prtorić, 2002). Dok neki autori (Benčić, 2014a; Crnković, 2017; Dodig, 2002; Erić, 1977) anksioznost promatraju kao individualno-psihološki problem, odnosno kao patološko stanje obilježeno osjećajem ustrašenosti i praćeno somatskim znakovima koji upućuju na prekomjernu aktivnost vegetativnog živčanog sustava, drugi (Novak i Bašić, 2008; Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007; Lebedina Manzoni, 2007 sve prema Čibarić, 2015; Gregurek, Ražić Pavičić i Gregurek ml., 2017) pak anksioznost smatraju neizbježnom u svakodnevnom životu, odnosno definiraju ju kao osjećaj koji svaka osoba doživljava tijekom svog životnog vijeka. Što se tiče anksioznosti kao individualno-psihološkog problema, autori Poljak i Begić (2016) ističu da ona pripada skupini najčešćih mentalnih poremećaja u dječjoj i adolescentnoj dobi. Zastupljenost anksioznih poremećaja kod djece kreće se od 10% do 20%, jednako u oba spola, iako se češće javljaju kod djevojčica. Upravo iz tog razloga vrlo je bitno istaknuti i činjenicu da pravodobno otkrivanje i liječenje dječje anksioznosti može smanjiti negativni utjecaj koji ovi poremećaji ostavljaju na daljnji razvoj te na školsko, obiteljsko i socijalno funkcioniranje djece i mladih (Poljak i Begić, 2016). Ukratko, možemo zaključiti da se raspon intenziteta smetnji može kretati od razine pojedinačnih simptoma koji su gotovo univerzalno, normalno ljudsko iskustvo, preko razine sindroma te, na kraju, do razine poremećaja (Aljinović, 2014). Drugim riječima – nije svaka anksioznost patološka. Štoviše, određeni stupanj anksioznosti koristan je i u svakodnevnom životu jer nas informira o mogućoj „opasnosti“ te pomaže boljoj pripremi za situacije s kojima se suočavamo (Novak i Bašić, 2008; Štrkalj Ivezić, Folnegović Šmalc i Mimica, 2007; Lebedina Manzoni, 2007 sve prema Čibarić, 2015). Unatoč korisnim aspektima anksioznosti, autor Benčić (2014a) govori kako prilikom svake stresne situacije razni aspekti anksioznosti (emocije, misli, ponašanje i tjelesni znakovi) mogu stvoriti tzv. “začarani krug anksioznosti”.

„Npr. zamislimo situaciju da trebate držati prezentaciju na predavanju, ali vas je strah i brinete se kako ćete to odraditi. Ta misao vas čini nervoznim i pokreće „borba ili bijeg“ odgovor što uzrokuje ubrzano disanje, brže otkucaje srca, drhtanje i sl. Vjerojatno ćete se početi bojati da će svi vidjeti vaš strah i misliti da ste nesposobni. Takve misli naravno podižu razinu anksioznosti čime jača i tjelesna reakcija, a vi ćete se brinuti još i više.“ (Benčić, 2014a).



Slika 1. Grafički prikaz kognitivno bihevioralnog modela ispitne anksioznosti (izvor: <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucne-teme/anksioznost/>)

Kako bismo strah i anksioznost mogli prebaciti u kontekst obrazovnog okruženja, možemo se na trenutak usporediti s primitivnim društvima, u kojima nema ništa više, a ni manje ceremonijalnoga u onome što sankcionira prihvaćanje djeteta u zajednicu odraslih. Danas, tijekom obrazovanja, učenici su često izloženi situacijama procjene, ispitivanja te provjere sposobnosti i znanja, o čemu u velikoj mjeri ovisi njihova budućnost. Složenost nastavnih sadržaja i ozbiljnost socijalnih posljedica zbog neuspjeha tijekom obrazovanja raste. Srednje škole su selektivnije od osnovnih, a postignuti uspjeh ima izravan utjecaj na mogućnost razvoja karijere, izbora škola i fakulteta. Također, što je osoba starija, dobiva veću slobodu u planiranju svojega vremena i obaveza što u svakom slučaju zahtijeva dobru organiziranost i samodisciplinu (Cassidy i Eachus, 2000 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Promatramo li iz tog kuta strah i anksioznost, možemo zaključiti da ispit, bez sumnje, igra vrlo važnu ulogu u razvitku jedne ličnosti te je normalno da se definira kao jedan od glavnih stresora u obrazovnoj sferi života. Također, vrlo vjerojatno ne postoji učenik, odnosno student koji nikada nije osjetio strah prije pojedinih ispita. Sukladno tome, mogli bismo reći da je strah od ispita sasvim normalna emocionalna reakcija, zar ne? Međutim, autor Erić (1977), još u svojoj knjizi *Strah od ispita*, govori kako postoje mnogi oblici strahovanja od ispita koji nisu uobičajeni, konstruktivni niti normalni, već upravo suprotno.

Strah je u tom slučaju iracionalan i javlja se van vremenskog konteksta, mnogo prije nego što je student doveden u „opasnu situaciju“ (Erić, 1977). Isto tako, pojam strah od ispita vrlo je širokog obujma i mnogi autori koji se bave tom tematikom koriste različite pojmove kako bi se dotakli, u pravilu, iste srži. Upravo iz tog razloga, vrlo je bitno dodatno pojasniti sam pojam straha pred ispitima, odnosno pojam ispitne anksioznosti te napraviti distinkciju između treme i ispitne anksioznosti.

Tremu definiramo kao doživljaj straha različite jačine i raznog, ali obično kratkog trajanja, koji se doživljava u situacijama kada su ugroženi pojedini socijalni motivi ličnosti. Smatra se da je trema konstruktivna emocionalna reakcija koja potiče studenta da korisno usmjeri svu svoju psihičku energiju ka jednom cilju – uspješnom polaganju ispita (Erić, 1977). Ukratko, za razliku od straha i anksioznosti, trema uglavnom prestaje kada ispit počne. S druge strane, suprotno tremi koja je jasno definirana, kada govorimo o ispitnom strahu, odnosno ispitnoj anksioznosti, među autorima ne postoji konsenzus oko točnog definiranja tih pojmova. Oblici anksioznog reagiranja u vezi s ispitom poprilično su brojni. Dodatno, tijekom samog ispita strah se različito manifestira, a i za te oblike manifestiranja straha upotrebljavaju se termini posebnog obujma i značenja (Erić, 1977). Stoga, kako bi se zbog ovakve složene terminologije izbjegao mogući nesporazum, u nastavku će se za isti sadržaj upotrebljavati samo jedan pojam – ispitna anksioznost, ali će se koristiti i drugi pojmovi, ovisno o situacijskoj prikladnosti i kontekstu. Pojam ispitna anksioznost koristit će se kako bi se dodatno naglasila velika količina i sveobuhvatnost stresa kojeg studenti doživljavaju na više razina i koji se manifestira na mnogobrojne načine.

Kao što je već ranije spomenuto, anksioznost se javlja kada osoba percipira situaciju opasnom, odnosno kada procjenjuje da životna situacija nadilazi njene sposobnosti i da nije u stanju izaći na kraj s istom, a većina ljudi anksioznost doživi upravo prije značajnih događaja kao što je na primjer ispit (Benčić, 2014a). Ispitna anksioznost definira se kao složeni konstrukt, a uključuje kognitivne, afektivne, fiziološke i ponašajne reakcije koje se javljaju u ispitnim situacijama i/ili pri njihovom zamišljanju odnosno anticipiranju (Hong, 1998 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). To je psihičko stanje u kojem osobe doživljavaju intenzivan stres, anksioznost i nelagodu te se može javiti prije samog ispita (pri čemu ometa učenje), za vrijeme ispita (pri čemu ometa reprodukciju naučenog) ili dok čekamo rezultate ispita (Benčić, 2014b).

Kada govorimo o ispitnoj anksioznosti, pojedini autori (Benčić, 2014a; Endler, Parker, Bagby i Cox, 1991 prema Živčić-Bećirević, 2003; Spielberger i Vagg, 1995 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012) ističu da treba razlikovati ispitnu anksioznost kao crtu, tj. predispoziciju pojedinca za određeni doživljaj ili izvođenje određenog ponašanja od ispitne anksioznosti kao stanja, koja odražava stvarno reagiranje pojedinca u specifičnoj situaciji. Ispitna anksioznost kao stanje predstavlja prolazni doživljaj anksioznosti koji se javlja kad pojedinac stvarne ili zamišljene podražaje vezane uz situacije ispitivanja percipira kao prijeteće ili opasne te na njih reagira napetošću, zabrinutošću i aktivacijom autonomnoga živčanog sustava. Ispitna anksioznost kao osobina predstavlja relativno stabilnu značajku ličnosti pri čemu se mnoštvo podražaja vezanih uz ispitne situacije percipira kao ozbiljna osobna prijetnja uz sklonost reagiranja intenzivnim anksioznim stanjem (Živčić-Bećirević, 2003). Što osoba ima izraženiju osobinu ispitne anksioznosti, to se s većom sigurnošću može predvidjeti da će ona u ispitnim situacijama reagirati intenzivnijim stanjem anksioznosti. Ono što također pogoduje razvoju anksioznosti kao osobine ličnosti su obrasci privrženosti u ranom djetinjstvu koji imaju središnju važnost u emocionalnom životu ljudi. Obrasci koji mogu pridonijeti razvoju anksioznosti kao crte ličnosti su prijeteće i neprijateljsko ponašanje, odbacujuće ponašanje te ponašanja koja pokazuju da roditelj nije emocionalno ili fizički dostupan kad je to potrebno (Benčić, 2014a). U obrazovnom kontekstu, intenzitet anksiozne reakcije ovisi i o tipu ispitnih pitanja, vrsti ispita (pismeni ili usmeni ispit), znanju i općoj sklonosti studenta za ispitivano područje te pripremljenosti za ispit (Spielberger i Vagg, 1995 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Slično tome, Benjamin i sur. (1981 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012) smatraju da zabrinutost o kojoj izvještavaju visoko anksiozni učenici nije samo osobna karakteristika nego može biti posljedica i neadekvatno usvojenoga znanja, a rezultati istraživanja autora Naveh-Benjamin i sur. (1987 prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006) sugeriraju da visoko anksiozni učenici imaju značajno slabiju kognitivnu organizaciju osnovnih pojmova, čak i u neispitnoj situaciji rješavanja zadataka.

U ovom istraživanju ispitna anksioznost će se promatrati kao stanje te se kod ispitanika neće dodatno provjeravati u kojoj mjeri se ispitna anksioznost pojedinačno javlja kao osobina ispitanika i koliko je pod utjecajem drugih čimbenika kao što je loše usvojeno znanje, slabija kognitivna organizacija pojmova i drugo. Kao što je ranije spomenuto, brojni čimbenici mogu dovesti do stanja ispitne anksioznosti, no potrebno je točnije definirati iste kako bi se mogao kreirati ciljani program prevencije ili intervencije u tom području. Također, vrlo je važno i

neophodno, s obzirom na ozbiljnost predstavljene tematike, dotaknuti se i rasprostranjenosti ispitne anksioznosti.

1.2. Učestalost i rasprostranjenost ispitne anksioznosti

Situacije vrednovanja obrazovnih postignuća mogu biti vrlo stresne, kao što mogu biti i sukobi učenika i učitelja te brojne druge situacije obrazovnih konotacija. Iz tog razloga, u nastavku će biti prezentirani rezultati nekoliko značajnih istraživanja koji se odnose na učestalost i rasprostranjenost ispitne anksioznosti te na određene pojave koje su u izravnoj vezi s njom. Proučavamo li istraživanja vezana uz naše podneblje i okolicu, već Erić (1977) u svojim istraživanjima u Beogradu, 1973. i 1974/75. godine iznosi podatak od 92% studenata (uzet od uzorka od preko 1000 studenata) koji doživljavaju određenu razinu ispitne anksioznosti, podjednako zastupljenu kako u blažoj, tako i u izraženijoj mjeri. U podacima iz istraživanja najviše pažnje privlači činjenica da čak 18,9% studenata reagira veoma izraženim strahom od ispita. To znači da gotovo svaki peti student, suočen s ispitom, reagira burno te doživljava emocionalne smetnje različite jačine koje značajno mogu utjecati na uspješno polaganje ispita, učenje i studiranje (Erić, 1977). Usporedbe radi, prema rezultatima istraživanja provedenih u SAD-u i Velikoj Britaniji ispitna anksioznost se javlja kod 25% do 30% učenika uključujući i one s poteškoćama učenja (McDonald, 2001; Zeidner, 1998 sve prema Erceg, 2007). Autori Latas, Pantić i Obradović (2010) u svojem istraživanju intenziteta predispitne anksioznosti studenata medicine na Medicinskom fakultetu u Beogradu zaključili su da ispitivani uzorak studenata pokazuje umjereni stupanj predispitne anksioznosti, no, ipak, nešto viši u usporedbi s referentnom grupom studenata medicine u SAD-u (Latas, Pantić i Obradović, 2010). Jedno od recentnijih istraživanja jest i istraživanje studentice Čibarić (2015) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, koje se izravno dotiče doživljaja i iskustva ispitne anksioznosti kod studentske populacije. Provedenim istraživanjem dobivena su vrlo zanimljiva saznanja. Za početak, podatci pokazuju da čak 22.72% ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju iskazuju visoku ispitnu anksioznost. Uzorak ispitanika je mali i prigodan, a ipak više od 20% zadovoljava teorijski kriterij za visoku ispitnu anksioznost (Čibarić, 2015). Ovakvi podatci slažu se s onima koje je dobio autor Erić (1977), ali su vrlo slični i rezultatima istraživanja provedenih u SAD-u i Velikoj Britaniji koji pokazuju da se ispitna anksioznost javlja kod 25% do 30% učenika (McDonald, 2001; Zeidner, 1998 prema Čibarić, 2015). U nekoliko istraživanja posvećenih stresnim događajima u

adolescenciji utvrđeno je da se najčešće navode upravo ispiti (testiranja), zatim neuspjeh na ispitu ili lošiji uspjeh od očekivanog, preveliki zahtjevi učitelja i sukobi s njima (Garton i Pratt, 1995; Frazier i Schauben, 1994 sve prema Lacković-Grgin, 2000). U jednoj međukulturalnoj studiji pokazalo se da u SAD, Njemačkoj, Južnoafričkoj Republici i Indiji studenti na različite načine rangiraju stresnost događaja. Od 32 stresna događaja s ponuđene liste, dobivanje niže ocjene od očekivane procjenjuje se poprilično stresnim događajem, a neuspjeh na ispitu rangiran je na šestom mjestu prema stresnosti. Polaganje završnog ispita je na dvanaestom mjestu, a ozbiljno sporenje s profesorima studenti iz Južnoafričke Republike također su procijenili vrlo stresnim iskustvom. Zanimljivo je da su studenti iz Njemačke relativno nisko u odnosu na druge rangirali neke akademske probleme, posebice dobivanje slabijih ocjena od očekivanih (McAndrew i sur., 1998 prema Lacković-Grgin, 2000).

Iako postotak studenata koji izvještavaju o ispitnoj anksioznosti varira ovisno o nacionalnosti i kulturi, može se slobodno zaključiti da je on svejedno izrazito visok te da u prosjeku 1 od 5 studenta doživljava ispitnu anksioznost. Zbog čega je to tako? U nastavku slijedi pregled literature o teorijskim postavkama, ulozi obrazovnog sustava u nastanku ispitne anksioznosti, kao i o tome kako sam doživljaj stresora i odnos prema istima može utjecati na pojavu anksioznosti u situacijama testiranja.

1.3. Teorije i pristupi ispitnoj anksioznosti

Prema Lacković-Grgin (2000), o porastu negativnih životnih događaja u funkciji dobi izvještava sve veći broj razvojno-psiholoških studija. Još od 1952. godine kad su Sarason i Mandler (prema Arambašić, 1988 sve prema Erceg, 2007) formulirali svoju prvu teoriju ispitne anksioznosti, traju istraživanja antecedenata (prethodnika), moderatora i medijatora te učinaka stresa u ispitnim situacijama. Neka od tih ispitivanja obavljana su u prirodnim uvjetima ispitivanja znanja ili testiranja sposobnosti, no ovo područje istraživanja odlikuje se i po dobro zamišljenim i izvedenim eksperimentalnim radovima. Iako su promišljanja, teorije i pristupi ispitnoj anksioznosti mnogobrojni te bi jedan cijeli rad mogao biti posvećen upravo njima i filozofskim promišljanjima o istima, u ovom diplomskom radu bit će spomenute samo neke, relevantnije teorije i pristupi kako bi se dobio uvid u općenite stavove i promišljanja stručnjaka.

Samo porijeklo ispitne anksioznosti vrlo teško točno definirati, no mnoga znanja i iskustvo stečeni u istraživanjima i praktičnom radu potaknuli su pojedine autore na iznošenje vlastitih

zapažanja, mišljenja i teorijskih postavki. Prema prvoj značajnoj teorijskoj postavci, strah od ispita nastaje onda kada osoba koja se nalazi u „test situaciji“, kakva je i polaganje ispita, sebe doživljava kao objekt procjenjivanja, što je i ugrožava. U takvoj situaciji strah nastupa kao posljedična reakcija: ispit se prvo doživi kao opasnost, nakon čega, kao prva obrambena reakcija, slijedi strah ili anksioznost (Erić, 1977). Druga važna konstatacija koja pridonosi boljem razumijevanju ispitne anksioznosti, ukazuje na pojavu ispitne anksioznosti zbog psihološke sličnosti ispitivača i roditelja studenta. Ta sličnost podsjeća studenta da i ispitivač, kao i njegovi roditelji, predstavlja figuru autoriteta odraslog i moćnog koji može „vršiti procjenjivanje, dijeliti nagrade i kazne“ (Sarason prema Erić, 1977). Smith, Arknoff i Wright (1990 prema Živčić-Bećirević, 2003) predlažu tri teoretska modela kojima pokušavaju objasniti akademski uspjeh i ispitnu anksioznost studenata. Prvi je *Kognitivni model pažnje* („cognitive-attentional model“) koji prvenstveno naglašava ulogu negativnih misli i briga koje leže u njihovoj osnovi. Za razliku od ovoga, *Kognitivni model vještina* („cognitive-skills model“) više je bihevioralno orijentiran i ističe ulogu navika učenja, dok *Model socijalnog učenja* („social learning model“) uključuje percepciju samoeфикаsnosti i očekivanja o ishodu, kao i ciljnu usmjerenu motivaciju. Isti autori nalaze da kognitivni procesi i procesi pažnje igraju važniju ulogu od akademskih vještina i procesa socijalnog učenja, premda i ovi drugi značajno pridonose objašnjenju akademskih postignuća (Smith, Arknoff i Wright, 1990 prema Živčić-Bećirević, 2003). U posljednje se vrijeme također sve više ističe uloga pozitivnih misli. Nekoliko istraživača sugerira da nedostatak pozitivnih misli može predstavljati poseban aspekt emocionalnih poremećaja koji je podjednako važan kao i ekscitativne negativne misli (Ingram, Smith i Brehm, 1983 prema Živčić-Bećirević, 2003). Kognitivni model naglašava ometajući utjecaj negativnih automatskih misli na ponašanje i raspoloženje. Na primjeru studenata s teškoćama u učenju one se mogu opisati kao paralelni misaoni proces koji se javlja za vrijeme učenja ili na ispitu. Automatske misli su sadržajem negativne, zastrašujuće ili uznemirujuće, a mogu imati oblik verbalnog izraza ili slike. U trenutku kada se pojave one izazivaju uznemirenost, pad koncentracije i pad raspoloženja (Živčić-Bećirević, 2003). Prema autorima Gregurek, Ražić Pavičić i Gregurek ml. (2017), anksioznost pak možemo promatrati s nekoliko aspekata: aspekta teorije objektnih odnosa, psihodinamskog i biološkog aspekta. Psihodinamski pojmovi tjeskobe izgubili su znanstvenu utemeljenost sredinom prošlog stoljeća, jer su bihevioralne teorije uže i empirijski utemeljenije te su, iz tog razloga, velika podrška u liječenju anksioznosti. S druge strane, glavni problem bihevioralnih teorija je da one ne mogu objasniti sve slučajeve anksioznosti, a

psihoanaliza je omogućila iznimno utjecajnu teoriju razvoja tjeskobe te također pokazuje način na koji se tjeskoba održava (Gregurek , Ražić Pavičić i Gregurek ml., 2017). Iako se do dana današnjeg broj različitih teorija iznimno povećao zbog čega su nastupile brojne nesuglasice i oprečna razmišljanja, vrlo je bitno napomenuti da sve one značajno pridonose boljem razumijevanju ispitne anksioznosti. Također, kako bi se još bolje mogao shvatiti globalni utjecaj „epidemije“ zvane ispitna anksioznost, neizostavno je spomenuti i što sve može utjecati na njenu pojavnost, kako u okolini, tako i specifično – u obrazovnom kontekstu.

1.4. Utjecaj okoline i stresori u obrazovnom kontekstu

„Znanje i inovacije su pokretači održivog razvoja današnje Europe, a sveučilišta su ključna u ostvarenju tih ciljeva.“ (prema Piršl i Ambrosi-Randić, 2010)

Pekrun sa suradnicima (2004, prema Sorić, 2014 sve prema Čibarić, 2015) naglašava da je današnje društvo „civilizacija testiranja“ u kojoj obrazovne mogućnosti i životni prosperitet pojedinca često ovise o njegovom uspjehu ili neuspjehu na pojedinom testu. O rezultatima raznih ispita ponekad nedvojbeno ovisi i budućnost učenika ili studenta. Pri tome se misli na ispite kao što su polaganje državne mature, ispite koji na fakultetima uvjetuju daljnji upis godine i slično.

Svakog smo dana svjedoci suočavanja s važnim i vrlo brzim promjenama u svim segmentima života, od društveno-kulturnoga do socijalno-ekonomskog i političkog. Isto tako, jedno od područja koje je doživjelo velike, gotovo radikalne promjene je i odgojno-obrazovno područje. Preopterećenost učenika još od najranije dobi sve je prisutnije u hrvatskom državnom školstvu. Kao najčešći školski izvori učeničke preopterećenosti navode se: nastavni planovi, nastavni programi, udžbenici i stavovi učitelja prema sadržajima te zahtjevnost pri praćenju i ocjenjivanju. Preopterećenost učenika sadržajem manifestira se kroz dva oblika: opsegom sadržaja iz kojega proizlazi vremenska prezauzetost i dubinom sadržaja iz koje proizlazi neusklađenost s psihofizičkim mogućnostima učenika. Prema ovoj analizi može se zaključiti da su učenici znatno opterećeniji od svojih učitelja. Posljedice učeničke preopterećenosti moguće je dalje analizirati u kontekstu diferenciranog i površnog odnosa prema obavezama iz čega slijedi nezadovoljavajući uspjeh, anksioznost i frustracija te, u konačnici, društveno neprihvatljivi oblici ponašanja. (Munjiza, 2015). Također, utvrđeno je da natjecateljske situacije i pritisak učitelja mogu povećati ispitnu anksioznost (Hall, 1972, Sarason, 1960, prema McDonald, 2001 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Nasuprot tome, Lewis i Adank (1975, prema Patten, 1983 sve prema

Cvitković i Wagner Jakab, 2006) su ustanovili da je anksioznost kod učenika to manja što su programi individualizirani. U kontekstu istraživanja utjecaja nastavnika na školsko postignuće učenika, zadnjih dvadesetak godina internacionalna istraživanja su fokusirana na interakciju nastavnik-učenik u razrednom kontekstu (Rickards, Newby i Fisher, 2001 prema Simić Šašić i Sorić, 2011). Nastavnička ponašanja (planiranje, rukovođenje i poučavanje) direktno utječu na ponašanja učenika (npr. vrijeme koje će učenik provesti u učenju), a ponašanja učenika su direktno povezana s mjerama učeničkog postignuća. Brojna su istraživanja, u kontekstu *Teorije samodeterminacije*, proučavala odnos razrednog konteksta koji podupire učeničku autonomiju i ishoda učenja. Ryan i Grolnick (1986 prema Simić Šašić i Sorić, 2011) naglašavaju da nastavnici koji podupiru autonomiju učenika djeluju na povećanje intrinzične motivacije, radoznalosti i želje za izazovom kod učenika, dok učenici koje njihovi nastavnici kontroliraju gube inicijativu te manje učinkovito uče, posebice kada učenje zahtijeva konceptualno, kreativno procesiranje (Ryan i Deci, 2000 prema Simić Šašić i Sorić, 2011). Općenito, podrška od strane nastavnika u razredu povezana je s većim osjećajem autonomije kod učenika, pozitivnijim funkcioniranjem u smislu angažmana u razredu, emocionalnošću, kreativnošću, intrinzičnom motivacijom, psihološkom dobrobiti, boljim razumijevanjem pojmova, boljim akademskim postignućem, većom upornošću u školi (Reeve i Jang, 2006; Grolnick i Ryan, 1987 sve prema Simić Šašić i Sorić, 2011), te boljom prilagodbom u školi (Soenens i Vansteenkiste, 2005 prema Simić Šašić i Sorić, 2011). S druge strane, prema autoricama Cvitković i Wagner Jakab (2006), neka istraživanja anksioznosti kod djece ukazuju na to da bi i obitelj mogla igrati ulogu u nastanku anksioznosti. Utvrđena je, naime, povezanost između ponašanja roditelja i djetetove anksioznosti (Whaly, Pinto i Sigman, 1999, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Djeca roditelja koji modeliraju anksiozno ponašanje tj. opisuju probleme djeci kao nerješive, opasne itd., mogu početi vjerovati da ne postoji uspješan način suočavanja s problemima i ne razvijati strategije za smanjivanje anksioznosti (Whaley, prema Wood, McLeod, Hwang, Chu, 2003 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Prema Sarasonu (1960, prema McDonald, 2001 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006), izvor ispitne anksioznosti također leži u obitelji, odnosno u akademskim očekivanjima koje roditelji postavljaju pred dijete. Sarason (1981 prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006), nadalje, navodi da podržavajuća okolina ima utjecaj na ponašanje djeteta jačanjem njegove samoeфикаsnosti. U istraživanju Margelit i Heiman (1986 prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006) anksioznost dječaka s teškoćama učenja povezana je s anksioznosti očeva,

tj. što su očevi anksiozniji to su anksiozniji i njihovi sinovi. Nadalje, nađeno je da su obiteljska klima i nezadovoljstvo obiteljskim životom također povezane s anksioznosti (Chorpita, 1998; Siqueland, 1996; prema Peleg-Popko i Klingman, 2002 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Što se visokog obrazovanja tiče, cjelokupna akademska zajednica u svijetu doživljava promjene koje sveučilišta postavljaju u središte izgradnje društva znanja i novog gospodarstva. One se ogledaju u novoj sveučilišnoj odgovornosti koja se temelji na načelima vlastitog upravljanja te pripremi građana za veću kompetitivnost u znanju i tržištu rada, kvalitetnom obrazovanju i visokoj profesionalnoj osposobljenosti za budući posao u pluralnim demokratskim društvima (Piršl, Ambrosi-Randić, 2010). Upravo iz tog razloga, prijelaz učenika iz srednje škole na fakultet predstavlja značajan normativni događaj za onaj dio srednjoškolaca (maturanata) koji nastavljaju školovanje. Osim što se kod učenika mijenjaju socijalne uloge u obrazovnom kontekstu, taj prijelaz potiče i proces emocionalnog i ponašajnog osamostaljivanja od roditelja, što je razvojni zadatak u ovom periodu razvoja. Stoga, možemo reći da više događaja prati prijelaz iz srednje škole na studij, a neki od njih su potencijalno stresni. Kod nekih mladih odlazak na studij rezultira prekidom kolegijalnih, prijateljskih pa i romantičnih veza jer dolazi do disperzije generacije na različite fakultete. Sukladno tome, istraživanje Lacković-Grgin i Sorić (1995 prema Lacković-Grgin, 2000), pokazalo je da se usamljenost studenata koji su napustili roditeljski dom smanjila godinu nakon početka studija, odnosno da je usamljenost najveća na prvoj godini studija. Također, opći studijski stresori (zahtjevi na vježbama, seminarima i ispitima, odnosi s profesorima i administracijom) kao i osobni stresori (intimnosti, financijske teškoće, uvjeti prehrane i stanovanja) izazivaju više uznemirenosti u mlađih nego u starijih studenata (Murphy i Archer, 1996; Sher i sur., 1996 prema Lacković-Grgin, 2000). Uznemirenost na prvoj godini studija interferira s uspješnim učenjem i napredovanjem, a prediktor prilagodbe na studij tijekom prve godine studija, kao i uspjeha na studiju jesu upravo načini suočavanja sa spomenutim akademskim i osobnim stresorima. Iako se, prema Lacković-Grgin (2000), studenti tijekom svoje prve godine na fakultetu suoče s najvećim brojem stresora, u institucionalnoj strukturi sveučilišta može se naznačiti nekoliko elemenata koji predstavljaju potencijalne izvore stresa i svim ostalim studentima. Tu svakako spada hijerarhija, (ne)selektivnost, način vrednovanja postignuća, poticanje kompetitivnosti u sl. U tzv. „prestiznim“ školama i na fakultetima kompetitivnost i imperativi uspjeha nazočni su već pri samom upisu, odnosno u takvim institucijama i tijekom

cijelog školovanja pred mlade se postavlja imperativ uspjeha, što u značajnoj mjeri regulira odnose među studentima, ali i odnose profesora i studenta (Lacković-Grgin 2000). Studenti fakulteta i viših razreda srednjih škola češće navode vremenske pritiske i prevelike obaveze na seminarima, kolokvijima, ali i alijenaciju (Osman i sur, 1994. prema Lacković-Grgin, 2000). Što se tiče vanjskih utjecaja koji mogu pogodovati nastanku ispitne anksioznosti, istraživanja pokazuju da su učenici doživljavali najviše razine anksioznosti i beznađa neposredno prije početka i u prvim trenucima ispita (Čibarić, 2015). Stoga, Juretić (2008 prema Čibarić, 2015) objašnjava kako se osoba tijekom proživljavanja intenzivne anksioznosti (prije i tijekom ispita) u stvari ne boji ispita ili pada na ispitu, nego je zabrinuta kako će izvedba na testu utjecati na to kako će ju drugi ljudi doživjeti i procijeniti. Za većinu studenata najvažnija „publika” su profesori, roditelji i vršnjaci. Stoga se, u većini slučajeva, ispitna anksioznost javlja onda kada je osoba koja pristupa ispitu motivirana da prenese određenu sliku sebe kao, npr. inteligentnog studenta, dobrog i motiviranog, ali vjeruje da će njegova izvedba na testu diskreditirati sliku koju želi postići (Leary i Kowalski, 1995, prema Juretić, 2008 sve prema Čibarić, 2015).

1.5. Doživljaj anksioznosti u ispitnim situacijama

Kako se navodi ranije u tekstu, ispitna anksioznost nije samo ono što mi doživljavamo iznutra, već je u većini slučajeva vidljiva i ostalim osobama koje se nalaze oko nas. Upravo iz tog razloga bitno je spomenuti najčešće misli i osjećaje, ali i ponašanje studenata u različitim situacijama na ispitu, sve s ciljem pravovremenog prepoznavanja i mogućnosti utjecaja na iste.

Načini na koje se manifestira ispitna anksioznost razlikuju se od osobe do osobe. Svaka osoba koja u ispitnoj situaciji doživljava anksioznost ima svoj osobni način reagiranja. Psihološko savjetovalište (2010) spominje neke od simptoma ispitne anksioznosti te ih kategorizira u emocionalne, tjelesne, kognitivne simptome i simptome u ponašanju.

- Emocionalni simptomi:
 - strah od pada na ispitu (prije početka ispita); strah od posljedica pada na ispitu;
 - osjećaj napetosti kad ispit započne (kada se podijele ispitna pitanja);
 - zabrinutost, neizvjesnost, iščekivanje;

- frustriranost ocjenom (ukoliko je ona niža od očekivane) zbog spoznaje da ste puno bolje naučili i zaslužili više;
- osjećaj panike kada vidite da na neko pitanje ne znate odgovor;
- osjećaj zbunjenosti, razočarenja, ljutnje i sl. u vezi s ispitom.
- Tjelesni simptomi:
 - ubrzan rad srca, kratkoća daha, drhtanje ruku;
 - vlažni i hladni dlanovi, pretjerano znojenje;
 - glavobolja, mučnina, nelagoda u želucu;
 - napetost u mišićima, suha usta;
 - povišen i drhtav glas;
 - pojačana potreba za mokrenjem, proljev.
- Kognitivni simptomi
 - negativno razmišljanje, npr.: “past ću”, “glup/a sam”, “nisam trebao/la niti izlaziti na ispit”, “moram dobiti 5 na ovom ispitu” i sl.;
 - teškoće zadržavanja pažnje na ispitnom materijalu;
 - teškoće dosjećanja informacija koje ste dobro naučili;
 - neposredno nakon ispita dosjećanje svega što je bilo “blokirano” tijekom ispita (Psihološko savjetovalište, 2010).

Neke od najčešćih reakcija, kao što su: nesanica, napetost, gubitak apetita, suha usta, vlažni dlanovi, potreba za čestim mokrenjem i drugi, spominje i autor Erić (1977) te napominje kako se iste događaju i pri svim ostalim psihičkim i fizičkim naporima i zadacima, a dokazuju samo da je organizam „aktiviran“ (Erić, 1977). No, kao što je već ranije spomenuto, nisu rijetka ni nekonstruktivna reagiranja koja se javljaju u vezi s polaganjem ispita. Malleson (prema Erić, 1977) izdvaja sljedeće oblike takvog emocionalnog reagiranja:

- Trema

- Stanja predispozicije napetosti

Traju mnogo duže, nekada i od samog početka spremanja ispita pa sve do samog kraja i mogu se transformirati u izrazitu anksioznost tijekom samog ispita.

- Stanja uzbuđenosti i nemira – studenti koji ovako reagiraju jako su zaokupljeni učenjem, a ponekad čak uče i više nego što je potrebno. Jako su zabrinuti za uspjeh koji će postići, razdražljivi su, napeti, anksiozni, loše spavaju ili pate od izražene nesanice, osjećaju se umorno i iscrpljeno.
- Stanja apatije i apatičnog povlačenja – iz straha od polaganja ispita, takav student postaje obeshrabren i bira nekonstruktivno rješavanje konflikta u kojem se nalazi tako što se prepušta apatičnom povlačenju kao obrani od straha i napetosti. Doima se kao vrlo usporena i bezvoljna osoba, bez inicijative i spontanosti te je nemotiviran za polaganje ispita i postizanje uspjeha.
- Psihosomatska reagiranja – najčešće se javljaju problemi s probavom, bolovi u trbuhu, povraćanje, poremećaji menstrualnog ciklusa, povišen krvni tlak, visoka temperatura, alergijske reakcije, kožna oboljenja itd.

- Strah na ispitu – ispitna panika

Manifestira se na način da prilikom pripremanja za ispit student nije imao/gotovo nije imao nikakvih emocionalnih problema, dok se tijekom samog ispita javljaju kombinacije somatskih i psihičkih simptoma. U somatskom smislu, najčešća reakcija je: velika napetost, drhtanje pojedinih dijelova tijela, hladno prenožavanje, suha usta, vlažni dlanovi, blijedo lice, povraćanje, krvarenje iz nosa, a moguć je i gubitak svijesti. Što se psihičkih simptoma tiče, strahovanje može dovesti do mentalne inhibicije različite jačine, od otežanog govora pa sve do potpunih blokada u pažnji i mišljenju.

- Fobija od ispita

Studenti koji razviju ovakav oblik anksioznosti mogu uspješno učiti, dobro se koncentrirati, pamtit i često jako lako savladavaju gradivo. Unatoč tome, zbog iracionalne fobijske anksioznosti koja ih paralizira, nisu u mogućnosti skupiti hrabrost i izaći i na ispit.

- Fobija od ispitivača

Pojedini studenti znaju razviti pravi fobijski strah od određenih ispitivača – strah koji ih potpuno paralizira kada su u kontaktu s određenim ispitivačem.

U konačnici, možemo reći da se načini reagiranja u situacijama testiranja, kao i manifestacija ispitne anksioznosti razlikuju od osobe do osobe, a ono što određuje ishod svake situacije jest upravo odnos same osobe prema negativnim osjećajima koji se u tom trenutku događaju unutar nje.

1.5.1. Odnos prema stresorima i anksioznosti

Još jednom je bitno naglasiti da stanje ispitne anksioznosti predstavlja prolazni doživljaj anksioznosti koji se javlja kad pojedinac stvarne ili zamišljene podražaje vezane uz situacije ispitivanja doživljava kao prijeteće ili opasne te na njih reagira napetošću, zabrinutošću i aktivacijom autonomnoga živčanog sustava. Akademске aktivnosti i obaveze često su izvor anksioznosti, a uključuju probleme kao što su akademski pritisak, strah od neuspjeha, ocjenjivanje (de Anda i sur., 2000; Kalebić Maglica, 2006; Spirito i sur., 1991 sve prema Kalebić Maglica, 2007), lošiji uspjeh od očekivanoga, preveliki zahtjevi profesora (Frazier i Schauben, 1994; Garton i Pratt, 1995 sve prema Kalebić Maglica, 2007). Razdoblje studiranja pretpostavlja prilagodbu novim okolnostima i očekivanjima okoline te uzrokuje različite psihološke i socijalne promjene. U tom razdoblju, često stresnom zbog svih navedenih zahtjeva, psihosomatske reakcije nisu rijetkost.

Iako je anksioznost sama po sebi vrlo zastrašujuća pojava, problemi nastaju upravo zato jer su ljudi skloni vjerovati da su za njihovu anksioznost krivi vanjski uzročnici. No, istina ne može biti dalje od toga. Stoga, kako bi se uspješno mogli suočavati sa svakim stresorom i pobijediti ispitnu anksioznost, vrlo je bitno spoznati da stresogeni faktori ne uključuju samo vanjske opasnosti već i osobni doživljaj situacije, koji je odgovoran za nastanak čak i psihosomatskih simptoma. Štoviše, istraživanja su pokazala da anksioznost nastaje kao interakcija između uzročnika stresa, našeg opažanja i interpretacije događaja te sposobnosti da se nosimo sa stresnim događajem. Na percepciju anksioznosti utječe naša osobnost, vjerovanja, očekivanja, mogućnost kontrole, razina samopouzdanja i samopoštovanja, udovoljavanje drugim ljudima i perfekcionizam (Psihološko savjetovalište, 2014).

U istraživanju autora Keough, Riccardi, Timpano, Mitchell i Schmidt (2010) rezultati pokazuju značajnu negativnu povezanost rezultata dobivenih na *Skali odnosa prema stresu* i različitih simptoma anksioznosti (panika, socijalna anksioznosti, opsesivna-kompulzivnost i anksiozna briga), što potvrđuje činjenicu da naš odnos i naša percepcija stresa izravno utječe na pojavu simptoma anksioznosti. Sukladno prethodnim istraživanjima (Anestis i sur., 2007; Bernstein i sur., u tisku; Timpano i sur., 2009 sve prema Keough i sur., 2010) Keough i sur. (2010) ističu da je upravo odnos prema stresu povezan s anksioznosti i to na način da osobna otpornost prema stresu smanjuje strah od simptoma anksioznosti.

Autor Benčić (2014b), zatim, daje primjer kako to podržavamo vlastitu nesigurnost i povećavamo anksioznost:

„Čim sjednemo za knjigu, mogu se javiti neke negativne misli poput: „Što ako padnem!? Moja budućnost je uništena!“, „Ne smijem pasti!“ Zatim se prisjetimo nekog ispita na kojem nismo bili najuspješniji. Takve misli izazovu osjećaje straha, uznemirenosti, tjeskobe. Javi se i tjelesna reakcija koja može dodatno skrenuti pažnju s učenja za ispit ili sa samog sadržaja ispita. Zbog nelagode koja se javila moguće je da odgodimo učenje ili ispit čime smo na trenutak „ugasili“ strah, no ono što smo zapravo učinili jest udaljili se od cilja – učenja za ispit i polaganja ispita.“

1.6. Učinci/posljedice ispitne anksioznosti

Naposljetku, vrlo je važno spomenuti i moguće posljedice neprestanog doživljavanja ispitne anksioznosti. Kao što je već ranije spomenuto, blag intenzitet ispitne anksioznosti može služiti kao motivator. Međutim, ukoliko je visokog intenziteta, može imati sasvim suprotan učinak otežavajući kognitivne procese potrebne za uspješno obavljanje zadataka, posebice onih zahtjevnijih. Stoga, iz svih do sada navedenih činjenica možemo zaključiti da izražena ispitna anksioznost ostavlja niz neugodnih i negativnih posljedica na živote učenika.

Upravo iz tog razloga su se u brojnim istraživanjima proučavali faktori, odnosno čimbenici koji pojačavaju ispitnu anksioznost i tako interferiraju s postignućima kako bi se, naposljetku, isti mogli lakše identificirati te prevenirati ili ukloniti. Već su Liebert i Morris (1967, prema Spielberger i Vagg, 1995 sve prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006) sugerirali postojanje dviju komponenti ispitne anksioznosti kao stanja, što kasnije potvrđuje veći broj autora (Covington, 1985; Endler i sur., 1991; Anderson i Sauter, 1995 sve prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006;

Rijavec i Marković, 2008). Prva, kognitivna komponenta (zabrinutost/briga) sastoji se od ruminirajućih misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha, kao i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Takve misli otežavaju dostignuća tako što skreću pažnju s ispitnoga zadatka i interferiraju s procesom dosjećanja. Emocionalnu komponentu predstavljaju fiziološke i afektivne reakcije, kao što su ubrzan rad srca, nervoza, znojenje ruku, kratkoća daha, suha usta i slične autonomne reakcije simpatičkoga živčanog sustava. Pobuđena emocionalnost može aktivirati misli irelevantne za zadatak i ponašanja koja interferiraju s pažnjom i koncentracijom tijekom ispitivanja, dok zabrinutost negativno utječe na procesiranje informacija i dosjećanje naučenoga gradiva. Većina istraživanja potvrđuje da je upravo zabrinutost glavni negativni faktor koji djeluje na dostignuća (Deffenbacher, 1980; Elliot i McGregor, 1999 sve prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Lebedina Manzoni (2007) objašnjava kako ometajuće misli i povišeno uzbuđenje smanjuju kapacitet pažnje koji je potreban za kognitivne procese koje zahtjeva ispitna situacija. Autorica navodi podatak prema kojem visoko ispitno anksiozni učenici imaju veliki broj takvih ometajućih misli zbog čega je njihova pažnja preusmjerena sa zadatka na vlastite fiziološke i emocionalne reakcije (poput lupanja srca, znojenja itd.). Ovakav model objašnjenja nastanka ispitne anksioznosti predstavlja kognitivno-bihevioralni model ispitne anksioznosti (prema Čibarić, 2015).

Sličnog su mišljenja i Birenbaum i Naser (1994 prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004) koji učinak ispitne anksioznosti na izvedbu objašnjavaju dvama kontradiktornim modelima. Prvi gleda na ispitnu anksioznost kao na interferirajućeg čimbenika (Wine, 1971, 1980, Eysenck 1988, prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004). Wine (1971, prema Lufi, Okasha i Cohen 2004), naime, smatra da negativni utjecaj ispitne anksioznosti proizlazi iz toga što anksiozna osoba dijeli pažnju između osobnih misli koje proizlaze iz zabrinutosti i očekivanja te misli vezanih uz zadatak, dok su neanksiozne osobe više usredotočene na sam zadatak. Slično tome, Einat (2000, prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004) smatra da je ispitna anksioznost uzrokovana visokim osobnim standardima osoba koje očekuju maksimalan uspjeh i boje se da ne mogu zadovoljiti svoje vlastite standarde. Sarason i Stoops (1978, prema Sarason, 1981 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006) također tvrde da su visoko anksiozne osobe slabije u izvršavanju zadataka u situacijama evaluacije, a njihova izvedba je skrivena pod snažnom samookupacijom na greške i posljedice.

Drugi model povezuje ispitnu anksioznost s manjkom vještina učenja (Paulman i Kennely 1984; Wittmaier, 1972 prema Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Naime, učenik očekuje slab uspjeh na testu zbog manjka vještina učenja te zbog toga doživljava negativne osjećaje i povećava ispitnu anksioznost (Naveh-Benjamin, 1987; Tobias 1985; Zeidner, 1991, 1998 prema Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Paulman i Kennely (1984) te Wittmaier (1972 sve prema Lufi, Okasha i Cohen, 2004) također smatraju da je osoba anksiozna zbog nedovoljnog znanja i svjesnosti da nije dovoljno pripremljena za ispit. U konačnici, neki autori tvrde da su ta dva modela više komplementarna, nego suprotna (Benjamin, McKlachie, Lin i Holinger, 1981, prema Birrenbaum i Nasser, 1994 sve prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Iako su uzroci različiti i svestrani, negativne posljedice ispitne anksioznosti na uspjeh u učenju i studiranju veoma su brojne i raznovrsne, počevši od sasvim beznačajnih, kao što su neprospavana noć uoči ispita, otežana koncentracija, napetost, problemi s probavom, do onih najtežih: stalno odlaganje izlaska na ispit, neuspješno polaganje ispita, produžavanje studija i po više godina, gubitak prava na daljnje studiranje, napuštanje daljnjeg studiranja, gubitak stipendije, kredita, prava na smještaj u domu i zdravstvene zaštite (Erić, 1977). Također, prema autoru Erić (1977), uspjeh u učenju samo je prva domena na koju značajna ispitna anksioznost može djelovati. Nakon nekog vremena, zbog doživljenih neuspjeha u studiranju, posljedice će se vrlo vjerojatno odraziti i na mentalno zdravlje i emocionalnu ravnotežu te u velikom broju slučajeva izazvati i psihosomatske smetnje. Stoga, tako promatran strah od ispita svrstava se u grupu najznačajnijih faktora odgovornih za nastanak nekonstruktivnih oblika ponašanja: izolacije, usamljenosti, povlačenja iz društva te emocionalnih kriza, maladaptivnih reakcija, neurotičnih i psihosomatskih simptoma i mnogočega drugog. U nastavku teksta spomenut ću samo neka od brojnih istraživanja koja, dobivenim podacima, potvrđuju ovu teoriju.

Mnoga dosadašnja istraživanja pokazala su da je ispitna anksioznost glavni ometajući čimbenik na svim akademskim razinama, od osnovne škole pa sve do visokih škola, te je povezana s akademskim neuspjehom (Arambašić, 1988 prema Rijavec i Marković, 2008; Birrenbaum, Nasser, 1994, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006; Benjamin i sur., 1981; Lacković-Grgin, 2000; McKeachie, 1984 sve prema Kereša, 2017). Također, u više istraživanja utvrđena je negativna povezanost ispitne anksioznosti i općeg akademskog postignuća (Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky-Kraff, 2001 prema Živčić-Bećirević, 2003; McDonald, 2001; Lufi, Okasha i Cohen,

2004; Daly, Chamberlain i Spalding, 2011; Eum i Rice, 2011 sve prema Rijavec i Marković, 2008; Yousefi, Abu Talib, Bte Mansor, Bte Juhari i Rof Redzuan, 2010 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Kod studenata koji su se nalazili na pripremnom tečaju u uvjetima visokih obrazovnih zahtjeva, ispitivani su stresori vezani uz akademske i neakademske aktivnosti. Studenti s višom razinom stresa u akademskim aktivnostima imali su značajno niži osjećaj kontrole vlastita života, manju podršku, ali veću motivaciju postignuća. Unatoč tome, analize su pokazale da nije bilo povezanosti između motivacije postignuća i uspjeha na ispitu. Studenti koji izražavaju visoke aspiracije nužno ne postižu dobre rezultate, možda upravo zbog veće razine akademskog stresa (Ainslie i sur., 1996 prema Lacković-Grgin, 2000). Također, iako postoji problem u određivanju uzročno-posljedičnih veza ispitne anksioznosti i uspjeha, prema rezultatima brojnih istraživanja možemo zaključiti da u većini slučajeva ispitna anksioznost otežava postizanje uspjeha. Ispitno anksiozniji učenici teže se prisjećaju potrebnih informacija u ispitnim situacijama u odnosu na svoje manje ispitno anksiozne kolege (Benjamin i sur., 1981; Naveh-Benjamin i sur., 1987 sve prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Tumačenje slabijeg prisjećanja potrebnih informacija možemo naći u jednoj od definicija ispitne anksioznosti prema kojoj su visoko ispitno anksiozne osobe u situacijama procjene sklone sebi okrenutim interferirajućim odgovorima poput osjećaja bespomoćnosti te su zabrinute zbog mogućeg neuspjeha (Sarason, 1980 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Također se pokazalo da se učenici s visokim stupnjem ispitne anksioznosti koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje mogu voditi do slabijeg uspjeha (Arambašić, 1988 prema Rijavec i Marković, 2008). Slično tome, Wine (1980 prema Erceg, 2007) naglašava da visoko ispitno anksiozne osobe u ispitnim situacijama kognitivnu aktivnost usmjeravaju na sadržaje irelevantne za zadatak koji njihovu pažnju skreću od efikasnog rješavanja zadatka ili davanja odgovora. Nadalje, ispitna anksioznost je također negativno povezana sa subjektivnom mjerom akademskog postignuća – zadovoljstvom sobom kao učenicom. Moguće je da tome posreduje i lošija prolaznost na ispitima kao i niži uspjeh u školi (Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Stresovi izazvani takvim okolnostima mogu ponekad biti izuzetno snažni, a njihove posljedice vrlo drastične kao što su npr. namjeravana ili ostvarena samoubojstva mladih (Sandin i sur., 1998 prema Lacković-Grgin, 2000).

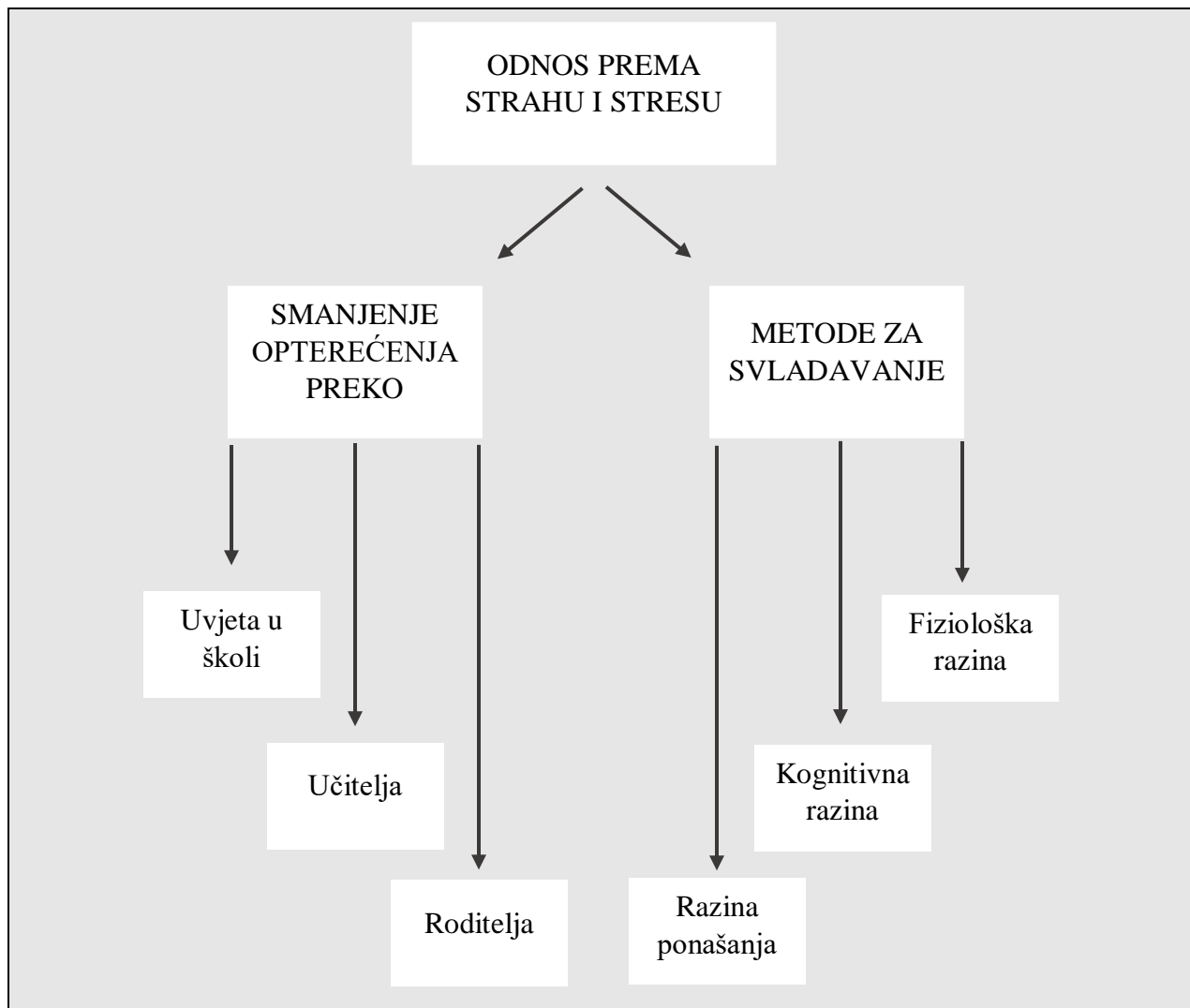
Sada, nakon što su prezentirane relevantne teorije o ispitnoj anksioznosti te bolje poznamo čimbenike i posljedice anksioznosti, vrlo je bitno spomenuti i neke od načina na koje možemo djelovati s ciljem smanjenja iste. Kao što je već ranije spomenuto, u ovom diplomskom radu anksioznost se neće promatrati s aspekta ličnosti, već kao stanje koje se u manjoj ili većoj mjeri očituje kod većine studenata. S obzirom da se u tom slučaju na ispitnu anksioznost ne gleda kao na više ili manje stabilnu osobinu ličnosti, u velikom broju slučajeva na nju je moguće djelovati određenim intervencijama.

2. INTERVENCIJE/PROGRAMI VEZANI UZ ISPITNU ANKSIOZNOST

U ovom diplomskom radu već je nekoliko puta istaknuta vrlo bitna činjenica da značajan broj djece doživljava ispitni strah i anksioznost i to u različitim intenzitetima, dakle ne nužno na način da je strah u potpunosti blokirajući za postignuće. Ipak, autor Benčić (2014b) naglašava da je svejedno vrlo važno znati što možemo učiniti da strah od ispita smanjimo do najmanje moguće mjere kako bi bio poticajan za konačni uspjeh i rezultat na ispitu. U pregledu istraživanja ispitne anksioznosti vrlo često se spominje podatak od 20% do čak 25% studenata koji osjećaju ispitnu anksioznost, a koju opisuju u rasponu od umjerene do vrlo intenzivne. Takva izrazita anksioznost često, zatim, uzima maha u sveukupnom obrazovnom kontekstu te utječe na uspješnost studiranja, mogućnost napuštanja fakulteta, pad samopoštovanja i uzrokuje potencijalne psihosomatske smetnje. Iako bi cilj svakog programa za smanjenje ispitne anksioznosti i, općenito smanjenje stresora u obrazovnom sustavu, mogao biti organizirati školu tako da se smanji sve ono što izaziva strah, nažalost ne postoji način da se taj strah i stres u potpunosti umanje bez drugih intervencija. Također, to što bi se strah i anksioznost učenika smanjili u obrazovnom okruženju ne znači da se kasnije u životu oni neće morati suočiti sa strahovima različitog porijekla. Stoga, vrlo je bitno učenicima, odnosno studentima (ukoliko se to ne učini ranije) objasniti kako se s istima nositi. Unatoč iznesenim činjenicama koje se već mogu smatrati kao „opće poznate“, i dan danas vrlo je mali broj studenata upoznat s tehnikama i načinima kojima se može uspješno suočavati s ispitnom anksioznosti, ali i brojnim drugim stresorima u svakodnevnom životu. Zbog sve većeg utjecaja medija na mišljenje mladih ljudi, marketing nas uvjerava da se sreća može kupiti čestim odlascima na egzotične godišnje odmore, neprestanom dostupnošću omiljene glazbe i mogućnošću da kontaktiramo prijatelje kad god se počnemo osjećati usamljenima (Martin, 2013). Unatoč tolikoj dostupnosti resursa, u svijetu sve više raste pojavnost anksioznosti, ali i specifične, ispitne anksioznosti kod mladih, koja utječe na njihov uspjeh i uvelike narušava kvalitetu života. No, situacija nije samo negativna kako se može činiti. U posljednjem desetljeću pozitivna psihologija također sve više dobiva na značaju te se nove spoznaje usmjeravaju ka razumijevanju i razvijanju metoda poticanja pozitivnog mentalnog zdravlja, odnosno poticanju pojedinaca na razvoj vještina kojima mogu utjecati na vlastitu anksioznost i povećati osjećaj dobrobiti (Khong, 2006 prema Rybak 2013).

Suočiti se sa strahom može biti veliki dobitak za osobu, za obitelj, za društvo. No da bismo se suočili s izvorom straha potrebno je imati povjerenja u sebe i u druge, u životne ciljeve, kao i raspolagati određenim znanjem. Pod znanjem ne podrazumijevamo samo intelektualno znanje nego i emotivno i društveno znanje, emotivnu inteligenciju (Bošnjaković, 2016). Negativno samovrednovanje, preokupiranost sobom i uspjehom na ispitu naučeni su tijekom školovanja i potkrepljivani stvarnim neuspjesima i negativnim vrednovanjima od strane značajnih osoba, prvenstveno u školskom okruženju (nastavnici, vršnjaci), ali i u obitelji. Stoga, prema autoru Bošnjaković (2016), pri pokušajima smanjenja ispitne anksioznosti nužno je ne samo tretmanu povrgnuti anksiozne učenike, već treba djelovati i na situacijske faktore. Na ispitnu anksioznost djeluju ne samo situacijski faktori u samoj školi, već i opće prilike u kojima učenici žive. Više autora (prema Bošnjaković, 2016) našlo je da je ispitna anksioznost prisutnija u djece nižeg socioekonomskog statusa. Osim težnje za promjenom statusa pomoću visokih obrazovnih postignuća, vrlo je vjerojatno da vezu socioekonomskog statusa i ispitne anksioznosti posreduju još neke kulturalne i obiteljske varijable kao što je, na primjer, obrazovna razina obitelji (Bošnjaković, 2016).

Autor Schachl (1999) odmah u početku svoje knjige o mogućnostima smanjenja stresa u školi citira jednog učitelja "Ako se učenici ne boje onda i ne uče!" te ističe učestalost takvog mijenja. Iako je mnogo prošlo od kada je autor Schachl napisao svoju knjigu o učenju bez straha, bojim se da se mnogi mnogi učitelji još uvijek vode sličnim ili istim mišljenjem u odnosu prema svojim učenicima. Prije svega, strah kao sredstvo za povećanje motivacije treba odbaciti zbog mogućih posljedica na um, ali i tijelo. Mnoga istraživanja dokazuju da preveliki strah značajno može utjecati na fizičko, ali i psihičko zdravlje, kao i dovesti do smanjenja mogućnosti za postizanje uspjeha. Upravo iz tog razloga, autor u svojoj knjizi daje prijedlog modifikacija na različitim razinama obrazovnog sustava, ali i same osobe s ciljem smanjenja anksioznosti (Schachl, 1999). U istraživanjima koje su proveli u različitim osnovnim i srednjim školama u cijeloj Austriji, autor Schachl (1999) i njegov tim uspješno su primijenili različite metode za svladavanje straha i stresa, vodeći se jednostavnim konceptom prikazanim u shematskom prikazu odnosa prema strahu.



Slika 2. Shematski prikaz koncepta odnosa prema strahu. Preuzeto iz knjige Učenje bez straha: više radosti i uspjeha u školi (Schachl, 1999), 11.str.

Iako je u velikom broju slučajeva ispitnu anksioznost nemoguće prevenirati, moguće je djelovati na psihološki odgovor, odnosno na njegove kognitivne, bihevioralne i emocionalne sastavnice (Watson i Greer, 1998 prema Miholić, Prstačić i Nikolić, 2013). Mnogi se učenici previše zamaraju time što sve trebaju napraviti i unaprijed se bespotrebno opterećuju kada će sve to stići. Ispiti, kolegiji, predavanja, praksa i brojne druge obaveze često su preplavljujuće, pogotovo za studente koji su tek upisali fakultet i nisu se još snašli. Brojni internetski portali koji nude savjetodavnu pomoć za vrijeme ispita savjetuju vrlo slične stvari, a jedan portal posebno ističe: “Usporite! Krenite korak po korak i posložite prioritete. Za početak, noć prije ispita nemojte,

primjerice, provesti vani s društvom, nego ponovite gradivo i ranije legnite.” (Službene stranice Visoke poslovne škole Zagreb, 2016). Također, kao jedan od najvažnijih savjeta ističu pravovremeno kreiranje plana – učenje na vrijeme, podjelu gradiva, kreiranje sustava za lakše pamćenje itd. Portal Studentski.hr (n.d.) također pruža savjete kao što su: razgovor o strahovima, konzumiranje visokoenergetske hrane, smanjenje vremena provedenog na društvenim mrežama, tjelesna aktivnost itd.

Prema Piršl i Ambrosi-Randić (2010), u posljednjih trideset godina razvijen je veći broj različitih programa kojima se podučavaju strategije pamćenja ili cjeloviti načini učenja. Cilj takvih programa poučavanja jest pružiti učenicima i studentima repertoar strategija te ih potaknuti na njihovo korištenje. Posjedovanje adekvatnih i efikasnih strategija učenja jedan je od preduvjeta uspješnog studiranja.

Prema autoru Benčić (2014a), postoje četiri metode za koje se smatra da pomažu kontrolirati anksioznu reakciju, a sastoje se od toga da osoba nauči:

1. Opustiti se (duboko trbušno disanje)
2. Skrenuti misli s problema (odvlačenje pažnje)
3. Kontrolirati uznemirujuće misli (osvijestiti misli koje uzrokuju ili pojačavaju anksioznu reakciju)
4. Kontrolirati osjećaj panike ili osjećaj da ste izmakli kontroli

Sukladno tome, prema autorici Kudek Mirošević (2012), postoje različite tehnike za opuštanje i suočavanje s anksioznošću, koje se mogu koristiti kako kod djece, tako i kod odraslih. Proučavajući mnoge tehnike opuštanja, u BensonHenry Institutu sljedeće tehnike smatraju najuspješnijima (prema Kudek Mirošević, 2012):

- Duboko disanje (učinkovit način za usporavanje funkcija tijela kao prirodna reakcija na stres. Uz duboki udah, zadržavanje daha te njegovo polagano ispuštanje može se usporiti rad srca, sniziti krvni tlak i stvoriti osjećaj kontrole).
- Progresivno opuštanje mišića (za opuštanje različitih grupa mišića u tijelu).
- Dramatizacija teksta (čitanje, pričanje, slušanje priče).
- Vođena fantazija / imaginacija (uključuje jednostavne vizualizacije pomoću slika, metafora u pripovijedanju, crtanja, da bi se potaknuli elementi nesvjesnog i pojavile se slike u

svjesnoj komunikaciji. Sve više se znanstveno i javno prihvaća kao tehnika, a koristi se za psihofiziološko opuštanje, ublažavanje anksioznosti i depresije, otklanjanje fizičkih i psihičkih simptoma stresa te u pružanju pomoći pacijentima kod priprema za operaciju) (Kudek Mirošević, 2012).

Prema Kudek Mirošević (2012), osobe se pomoću takvih suportivno-terapijskih pristupa lakše suočavaju sa svojim strahovima, tjeskobama i stresom izražavajući se kroz sliku, glazbu i riječ te crtežom:

- Vizualizacija bojom / svjetlom / sjenom (osoba koristi svoju maštu za smirenje i opuštanje uma. Osoba može zamisliti svoje omiljeno mirno mjesto ili se usredotočiti na prekrasna mjesta. Može ih se potaknuti da razmišljaju o sretnim uspomnama na voljene osobe. Vizualizacija pomaže osloboditi negativne misli i brige. Značajna tehnika u radu uključuje zamišljanje omiljene opuštajuće boje, crtanja i bojanja. Odabir odgovarajuće boje i bojanje može značiti osjećaj mira i sigurnosti).
- Pričanje šaljivih zgoda, priča (smijeh je koristan za oslobađanje od stresa i pomaže tijelu opustiti napete mišiće. Pobuđuju se ugodna raspoloženja, čime se u tijelu smanjuju napetost i bol).
- Kreativne tehnike, art-terapije (kroz pričanje, pisanje, slikanje, crtanje, izradu kolaža, modeliranje i razne druge kreativne tehnike pokreću se unutarnji osjećaji, što pridonosi lakšem suočavanju sa strahovima i tjeskobama).
- Relaksacija pokretom (u okviru vježbi hodanja, trčanja i igranja sadržani su oblici opuštanja koje osoba voli).
- Istezanje (mišića) tijela (istezanje opušta od napetosti u mišićima, a osoba može naučiti kako ciljano istezati svaku skupinu mišića i na taj način se opustiti).
- Meditacije (meditacijske tehnike opuštaju um i tijelo).
- Slušanje glazbe / glazboterapija (slušanje umirujuće glazbe pomaže smiriti i fokusirati um, bez obzira na dob. Čak i vrlo mala djeca mogu uživati slušajući opuštajuću klasičnu glazbu) (Kudek Mirošević, 2012).

Osim navedenih programa koje u BensonHenry Institutu smatraju najuspješnijima, voljela bih navesti i nekoliko aktivnosti iz Mindfulness programa od kojih bi studenti mogli imati koristi

kod suočavanja s ispitnom anksioznosti. Mindfulness nauka kao jedan od bitnih aspekta dobre kvalitete života ističe kvalitetu društvenih odnosa. Za kvalitetu društvenih odnosa vrlo je bitno slušanje druge osobe i pravilna reakcija. Stoga, kao jednu od prvih vježbi iz Mindfulness programa navela bih Vježbu svjesnog slušanja (Mihić, 2017/18). Također, ono što je neizostavno u društvenim odnosima jest i osjećaj empatije koji očekujemo od osobe s kojom stupamo u odnos. Brojnim istraživanjima dokazano je da su osjećaji suosjećanja, empatije i altruizma tri stanja koja se mogu kultivirati, odnosno, koje vježbom možemo poboljšati. Sljedeća aktivnost bi, stoga, bila Vježba suosjećanja (Mihić, 2017/18). Kao jednu od važnijih vježbi koja bi se mogla provoditi istaknula bih i Vježbu promjene perspektive u kojoj osobe pokušavaju identificirati koji problem ih točno stvara anksioznima te osmišljavaju na koje bi sve drugačije načine mogli sagledavati isti problem (Mihić, 2017/18). U tome im mogu pomoći i druge osobe (ukoliko se vježba radi u grupama). Također, ne smije se zaboraviti niti informiranje studenata o vlastitoj dobrobiti te važnosti uključivanja u aktivnosti koje tome pridonose. Prijedlog literature na tu tematiku jedan je od dobrih izbora aktivnosti osvještavanja važnosti osobne dobrobiti.

Kao što je već ranije spomenuto, anksioznost se sastoji od 2 komponente, kognitivne i emocionalne, odnosno od afektivne i fiziološke reakcije. Teorija u vezi sadržaja misli koje čine kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti ističe da su visoko anksiozne osobe tijekom ispita okupirane sobom, da se samovrednuju i samooptužuju što ozbiljno remeti njihovu usmjerenost na rješavanje zadataka i dovodi do neuspjeha na ispitu. Sukladno toj teoriji, autorica Lacković-Grgin smatra da tretman s ciljem smanjenja ispitne anksioznosti treba usmjeriti na kognitivno restrukturiranje negativnih misli. Stoga, kao jedan od dokazano učinkovitih tretmana navela bih i Kognitivno-bihevioralni tretman ispitne anksioznosti koji uključuje edukaciju, kognitivno restrukturiranje i stjecanje pozitivnih iskustava vezanih uz ispitnu situaciju. Edukacijska komponenta tretmana pomaže u identificiranju anksiozno uzbuđujućih misli, zatim se uči o nepoželjnim emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim reakcijama (Lebedina Manzoni, 2007; Stallard, 2010 sve prema Čibarić, 2015). Također, uče se načini prepoznavanja specifičnih tjelesnih znakova koje tijelo koristi kako bi iskazalo osjećaje anksioznosti. Nakon toga, uče se strategije nošenja s uzbuđenjem i vještine opuštanja koje se koriste kada osoba postane svjesna anksioznih osjećaja. Kognitivno restrukturiranje je usmjereno na mijenjanje negativnog načina razmišljanja, odnosno, identificiraju se kognicije koje stvaraju anksioznost i mijenjaju kognicijama koje anksioznost smanjuju (npr., pozitivan samogovor). Ovako upotrijebljeni kognitivni i

emocionalni elementi terapije olakšavaju osobi svijest o sebi i samoprocjenu u anksioznim situacijama. Na taj način razvijaju vještine samopohvale i samopotkrepljivanja za pokušaje korištenja strategija opuštanja, koje u budućnosti omogućuje osobi prevladavanje anksioznosti (Lebedina Manzoni, 2007; Stallard, 2010 prema Čibarić 2015).

Također, s obzirom da se ovaj diplomski rad fokusira na studente prve godine fakulteta, vrlo je bitno spomenuti i istraživanje Lacković-Grgin i Sorić (1997) o korelatima prilagodbe studiju tijekom prve godine. Kada govorimo o stilovima suočavanja sa stresnim događajima na fakultetu, rezultati istraživanja su pokazali da kod studenata prve godine fakulteta pretežno prevladava suočavanje usmjereno na emocije. Više autora ističe da je taj stil suočavanja izraženiji u situacijama koje su nove i nepoznate pa se prema tome teže kontroliraju, a početak studija obiluje takvim situacijama. Također, stilovi suočavanja pokazali su se značajno povezanim s procjenom stresnosti studijske godine. Suočavanje usmjereno na problem pokazalo je negativnu, a suočavanje usmjereno na emocije pozitivnu povezanost s procjenom stresnosti. To je sukladno nalazima da su akcije usmjerene na problem češće povezane s dobrom prilagodbom (npr. Holahan i Moss, 1985; Stewart i Schwarzer, 1996; Lacković-Grgin i Sorić, 1997 sve prema Lacković-Grgin, 2000), a suočavanje usmjereno na emocije i izbjegavanje češće su povezani sa slabom prilagodbom (Jorgensen i Dusek, 1996 prema Lacković-Grgin, 2000). Nadalje, rezultati su pokazali da je suočavanje usmjereno na emocije povezano s niskim samopoštovanjem, dok je suočavanje usmjereno na problem povezano s visokim samopoštovanjem. Štoviše, visoko samopoštovanje smanjuje percepciju stresnosti događaja i olakšava suočavanje usmjereno na problem. S tim u vezi, brojni autori sugeriraju da bi bilo vrijedno podučavati vještinama suočavanja kako bi se pomoglo svladati teškoće tijekom normativnih životnih prijelaza (Brammer, 1992; Lacković-Grgin i Sorić, 1997 sve prema Lacković-Grgin, 2000).

Nakon detaljnog proučavanja i predstavljanja nekih od vrlo važnih intervencija vezanih uz smanjenje ispitne anksioznosti, vodeći se smjernicama pojedinih autora kreirala sam Program aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata, a u nastavku slijedi detaljan prikaz Programa, te tijek, kao i rezultati samog istraživanja.

3. PROGRAM AKTIVNOG SUOČAVANJA SA STRESOM KOD STUDENATA

U ovom diplomskom radu već je nekoliko puta spomenuto i na brojne načine opravdano da je stres nužan za naše funkcioniranje. Balansirajući naše sposobnosti tako da ostanemo smireni, ali na oprezu, stres postavlja temelje za sva učenja. Unatoč tome, visoke razine anksioznosti mogu blokirati emocionalnu svijest preplavljujući naš živčani sustav. Kako bismo mogli regulirati unutrašnje i vanjske uzroke anksioznosti, prvo trebamo moći prepoznati da smo pod stresom te poznavati načine i biti sposobni vratiti se u harmoniju/ravnotežu. Također, trebamo postati svjesni načina na koje reagiramo na anksioznost. Iako je unutrašnji odgovor kod većine ljudi isti, način na koji svaki pojedinac reagira na stresne podražaje se razlikuje. Ako ste osoba koja ima tendenciju ugasiti se, zalediti ili odlutati mislima, moguće da nekada niste ni svjesni toga da ste pod stresom. Tek kada prepoznamo da smo pod stresom možemo početi istraživati različita iskustva i načine otpuštanja istog. Upravo iz tog razloga ovaj Program aktivnog suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti sastojao se od teorijskog, odnosno prvotne edukacije i praktičnog dijela.

3.1. Teorijski dio Programa aktivnog suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti

U početku Programa, prije samog praktičnog dijela, studentima se predstavio teorijski dio vezan uz ispitnu anksioznost. Edukacija ispitanika obuhvaćala je kratke crtice vezane uz doživljaj stresa i ispitne anksioznosti, najčešće stresore koji mogu uzrokovati anksioznost te fiziološke i psihološke reakcije na stresne podražaje i situacije. Posebnu pažnju posvetilo se činjenici da smo upravo mi odgovorni za našu reakciju u stresnim situacijama te da, kakva god ona trenutno bila, imamo mogućnosti utjecati na nju ukoliko to želimo. Drugim riječima, ključna stavka u smanjenju ispitne anksioznosti jesmo upravo mi, odnosno mijenjanje naše perspektive.

„Stress is not what happens to us. It's our response TO what happens. And RESPONSE is something we can choose.“ *Maureen Killoran*

„When I look back on all these worries, I remember the story of the old man who said on his deathbed that he had had a lot of trouble in his life, most of which had never happened.“ *Winston Churchill*

Od studenata se, prilikom doticanja pojedine teme, očekivalo aktivno sudjelovanje u edukaciji, a isto se postizalo individualnim i grupnim aktivnostima te radom u paru. Kako bi bolje razumjeli sebe i mogli prepoznati kada su pod stresom, od studenata se prvo tražilo da za sebe definiraju vlastite najčešće stresore, da se pokušaju prisjetiti nekih fizioloških i psiholoških reakcija koji su se pojavili u stresnim situacijama te da napišu što sve čine kako bi si u takvim situacijama olakšali. Zatim su s osobom koja je sjedila do njih formirali parove kako bi podijelili vlastita iskustva i čuli tuđa te na taj način uvidjeli ukoliko im je nešto promaknulo, a sve to kako bi stekli uvid u drugačije načine suočavanja sa stresom. Prije samog kraja istaknule su se i dobrobiti poznavanja načina uspješnog suočavanja kako bi se studente dodatno motiviralo da sudjeluju u aktivnostima. Predstavile su se:

- Fiziološke dobrobiti:
 - Više energije, snage i izdržljivosti, smanjeni otkucaji srca i radno opterećenje srca, smanjena razina kortizola, smanjenje slobodnih radikala i visokog krvnog tlaka, viša razina otpornosti kože, pad razine kolesterola, poboljšani protok zraka u plućima, manje glavobolje i migrena, harmonizacija endokrinog sustava i brojne druge dobrobiti.
- Psihološke dobrobiti:
 - Veća usklađenost moždanih valova, smanjenje simptoma anksioznosti i depresije, stabilnost raspoloženja/emocionalna stabilnost, poboljšana sposobnost učenja i pamćenja, veće samopouzdanje, osjećaj vitalnosti i sreće, povećanje kreativnosti i produktivnosti, bolja kvaliteta sna.

3.2. Praktični dio Programa aktivnog suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti

Već prilikom prvog susreta sa studentima prve godine Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta predstavljena je i jedna od mogućih metoda suočavanja sa stresom i ispitnom anksioznosti – Mindfulness metoda za smanjenje stresa, točnije jedna od početnih vježbi iz navedene metode, Mindfulness meditacija za otpuštanje anksioznosti i stresa (Wise, 2014). Također im je pružena mogućnost i sloboda žele li se uključiti u Mindfulness meditaciju te se, prema mojoj osobnoj procjeni, većina studenata okušala u istoj. Pojam „mindfulness“ ili usredotočena svjesnost odnosi se na stanje svijesti s pažnjom usmjerenom prema vlastitim

iskustvima (tjelesne senzacije, misli, osjećaji) ili prema okolini u sadašnjem trenutku sa stavom neprosuđivanja (Kabat-Zinn, 2003; Bishop, Shapiro i sur., 2004 sve prema Boričević Maršanić, Paradžik, Zečević i Karapetrić-Bolfan, 2015). Ova definicija naglašava tri glavna aspekta mindfulnessa: namjera, pozornost i stav neprosuđivanja, otvorenosti i prihvaćanja (Boričević Maršanić i sur.). Ovu metodu sam odlučila uvesti kao uvodnu jer, osim toga što nam izrazito pomaže da budemo prisutniji, olakšava nam primjećivanje zbog čega smo pod stresom i kako reagiramo u stresnim situacijama. Također, time što se odlučujemo uključiti u takvu ili sličnu aktivnost i biti sami sa sobom, bez predrasuda, polako mijenjamo svoju percepciju, smirujemo se i ne dopuštamo da nas određeni stresori izbace iz homeostaze. Za razliku od mnogih drugih programa, Mindfulness ne samo da stavlja naglasak na trenutno stanje stresa, već pomaže i u budućim obranama od stresa, stvara dubok i dugotrajan osjećaj mira te poboljšava određene fiziološke mjere kao što su krvni tlak i otkucaji srca (Positive Psychology Program, 2017). O brojnim učincima Mindfulness metode smanjenja stresa govore sada već i mnoga istraživanja, a spomenuta će biti samo neka od njih koja se tiču izravno smanjenja ispitnog stresa i anksioznosti. U istraživanju koje su autori de Vibe i sur. (2013) proveli sa studentima Medicinskog fakulteta i Psihologije o povezanosti MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction, u nastavku Mindfulness metoda smanjenja stresa) programa i distresa, stresa povezanog s učenjem, sagorijevanja, osjećaja dobrobiti i usredotočene svjesnosti (mindfulnessa), rezultati su pokazali da uključivanje studenata u MBSR program izravno utječe na smanjenje distresa i povećanje osjećaja osobne dobrobiti. Također, istraživači su zaključili da razina utjecaja MBSR programa ovisi najviše o samom pojedincu, odnosno količini posvećenog vremena. Shapiro i Brown (2007) dobili su vrlo slične rezultate koji su kod studenata pokazali značajni pad na varijablama doživljenog stresa, negativnog osjećaja, anksioznosti, kao i značajan porast na varijablama pozitivnog osjećaja i suosjećanja. Bitno je spomenuti i istraživanje Rosenzweig, Reibel, Greeson, Brainard i Mohammadreza (2003) koji su slične rezultate dobili i u svojoj petogodišnjoj studiji o dobrobitima Mindfulness metode smanjenja stresa kod studenata Medicinskog fakulteta.

Za sam kraj prvog susreta studentima je zadana „domaća zadaća“, do sljedećeg puta u *Dnevnik stresa* (Prilog 1) upisivati iskustva/događaje/situacije i/ili misli koje su u njima izazvali osjećaj anksioznosti, koje senzacije u tijelu su u tim trenutcima osjećali, koji osjećaji i misli su pratili te senzacije te kako su se ponašali u pojedinom trenutku. Taj zadatak bio je samo zbog njihovog

vlastitog boljeg uvida i upoznavanja sebe te se nije zahtijevalo da „domaću zadaću“ predaju na uvid tijekom sljedećeg susreta.

Drugi susret sa studentima započeo je pregledom „domaće zadaće“ od prošlog puta. Od studenata se tražilo da formiraju grupe unutar kojih će predstaviti svoje situacije koje su izazvale anksioznost te da zajedničkim dogovorom odaberu jednu koju će predstaviti ostalim grupama i za koju će, na kraju, smisliti najučinkovitiju strategiju za smanjenje anksioznosti.

Iako su nam u današnje vrijeme, preko mrežnih izvora, dostupne informacije o brojnim metodama i tehnikama za suočavanje sa stresom, odnosno ispitnom anksioznosti, u radu s grupom studenata prve godine fokusirala sam se samo na neke, za koje sam smatrala da će im najviše koristiti, odnosno one koje je moguće svakoj osobi maksimalno prilagoditi ovisno o njezinim preferencijama. Aktivnosti u koje se osoba uključuje zapravo ovise o njenom načinu reagiranja u stresnim situacijama, ali i o senzornim preferencijama, a senzorne preferencije se razlikuju od osobe do osobe. Osoba koja se povlači kada je pod stresom može trebati aktivni oblik senzornog podražaja kao što je istezanje, poskakivanje ili tapkanje određenih dijelova tijela. Netko tko postane ljut ili uzrujan možda će trebati nešto što će ga opustiti. Upravo zbog velike različitosti osobnih reakcija i potreba, kao jednu od najjednostavnijih, ali i najviše prilagodljivih metoda aktivnog suočavanja sa stresom, studentima sam predstavila Metodu brzog otpuštanja stresa, koja se sastoji od nekoliko različitih pristupa pa, stoga, možemo govoriti i o metodama, u množini (Segal, Smith, i Robinson, 2018). Metode brzog otpuštanja stresa prikladne su za trenutke kada nemamo dovoljno vremena upuštati se u dugotrajne meditacije i tjelovježbe, a mogu se podijeliti na aktivnosti koje smiruju, stimulirajuće aktivnosti i svjesno kretanje. Kako pobornici ovih metoda govore, najbolji način za brzo otpuštanje stresa je duboko disanje i korištenje pokreta ili vlastitih osjetila – onog što vidimo, čujemo, njušimo, kušamo, i dodirujemo. Ključ ovih tehnika je saznati jedinstveno senzorno iskustvo koje svakome pojedinačno najviše odgovara. Stoga, autori poručuju:

- Ako se brzo uznemirite ili postanete uzrujani pod stresom, usmjerite se na aktivnosti koje vas umiruju.
- Ako se isključite ili odlutate u mislima kad ste pod stresom, pronađite aktivnosti koje vas pune energijom/stimuliraju.
- Ako se „zaledite“, pokušajte se svjesno kretati (Segal, Smith, i Robinson, 2018).

Nakon kratkog teorijskog uvoda o prednostima Metode brzog otpuštanja stresa predstavljene su pojedine tehnike kategorizirane prema osjetilima. Svaku tehniku studenti su mogli isprobati u tom trenutku, za što su im omogućena i potrebna sredstva te im je savjetovano da ove tehnike vježbaju i isprobavaju u svim stresnim situacijama kako bi pronašli onu koja im najviše odgovara.

- Osjetilo vida:

Ako ste vizualni tip osobe, pokušajte otpustiti stres okružujući se umirujućim slikama ili pak onima koje podižu raspoloženje. Ako trenutno nemate ništa vizualno na što se možete usmjeriti, pokušajte zatvoriti oči, duboko udahnuti i zamisliti tu sliku koja vas umiruje ili vam podiže raspoloženje.

- Čuvajte dragu sliku na svojem mobitelu ili u novčaniku – onu svojeg kućnog ljubimca, člana obitelji, prijatelja, dragocjenog trenutka, ili možda čak i razglednicu s putovanja na kojem ste uživali.
- Ukoliko je pogled s vašeg prozora ugodan, provedite nekoliko trenutaka svjesno promatrajući kroz prozor.

Studente se, zatim, zamolilo da pogledaju kroz prozor, prekrasnu prirodu koja ih okružuje ili da pronađu sliku voljene osobe (ili neku drugu dragu sliku) i promisle o tome kako takav podražaj djeluje na njih.

- Osjetilo sluha:

Ukoliko volite slušati glazbu ili volite prirodu, pokušajte eksperimentirati sa sljedećim podražajima:

- Dobra glazba može sniziti krvni tlak i pomoći vam da se opustite. Onu glazbu koja vam pomaže da se opustite čuvajte u vašem mobitelu, računalu ili bilo kojem drugom mediju (na primjer, kada ste pod stresom zbog prometa).
- Ukoliko nemate najdražu glazbu pri ruci, pokušajte pjevati ili pjevušiti omiljene tonove.
- Uskladite se sa zvukom prirode, kao što je zvuk valova, vjetra koji prolazi kroz drveće, pjev ptica...
- Pospremte snimljen glas voljene osobe na mobitel kako bi ga uvijek imali pri ruci.

Što se tiče osjetila sluha, studentima je s računala pušten opuštajući zvuk valova, no svakako je preporučeno i više je učinkovito ukoliko zvukovi dolaze direktno iz prirode. Mnogo studenata se

tada izjasnilo da im upravo omiljena glazba pomaže u opuštanju prilikom pripreme i pristupanja važnom ispitu.

- Osjetilo njuha:

Miris može biti snažan okidač za određena sjećanja. Miris svježe pokošene trave može vas podsjetiti na djetinjstvo, a miris parfema na neku osobu. Ukoliko vam mirisni podražaj budi ugodna sjećanja, možete ga koristiti kako bi se smirili ili pak pobudili, nadahnuli.

- Eksperimentirajte s eteričnim uljima. Mnogo ljudi smatra da lavanda, čajevac ili cvijet naranče djeluju relaksirajuće na njih. Jednostavno stavite nekoliko kapi na svoj dlan ili na rupčić i udahnite.
- Upalite mirisnu svijeću ili tamjan.
- Obogatite svoj dom i radni prostor s biljkama ili svježim cvijećem.
- Posegnite za košarom s voćem. Mirisanje citrusa, kao što je naranča ili limun, može vam pomoći opustiti se.
- Namirišite se omiljenim parfemom ili onim koji vas podsjeća na nekog posebnog.

Tijekom praktičnog iskustva u radu s grupom, studentima su ponuđeni opuštajući mirisi eteričnog ulja lavande i čajevca, ali i komadići kore citrusa kao neki od mogućih opcija.

- Osjetilo okusa

Polako kušanje omiljene poslastice može biti jako opuštajuće, ali nesvjesno jedenje samo će povećati vaš stres (a i stas). Ključ je *svjesno* i *umjereno* ugađati svojem osjetu okusa. Jedite polako, fokusirajući se na osjećaj hrane u vašim ustima i okus na vašem jeziku.

- Žvakanje žvakaće gume može smanjiti razinu kortizola, hormona stresa.
- Uživajte u malenom komadiću tamne čokolade.
- Zagrizite komad zrelog egzotičnog voća, kao što je mango ili ananas.
- Uzmite nekoliko gutljaja vašeg omiljenog čaja ili kave.
- Uvijek imajte sa sobom hrskave, zdrave grickalice kao što je celer ili mrkva.

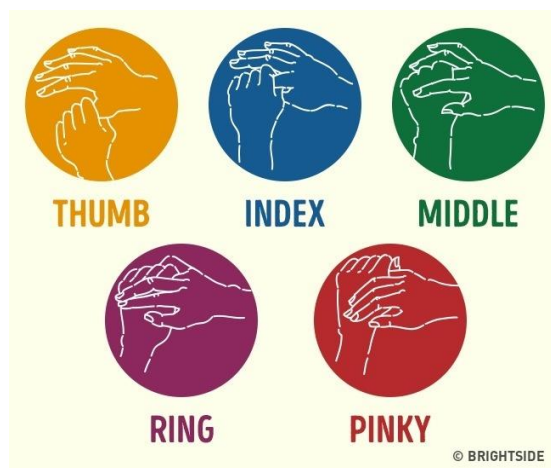
Studentima su, u ovom slučaju, ponuđene određene grickalice koje se jedu u božićno vrijeme, a za koje se smatralo da bi ih mogle podsjetiti na lijepe trenutke (naravno, ukoliko im iste nisu odgovarale, potaknulo ih se da promišljaju o mogućim alternativama).

- Osjetilo dodira

Autori Metode brzog otpuštanja stresa kod metoda vezanih uz osjetilo dodira savjetuju da se eksperimentira i igra s različitim taktilnim podražajima.

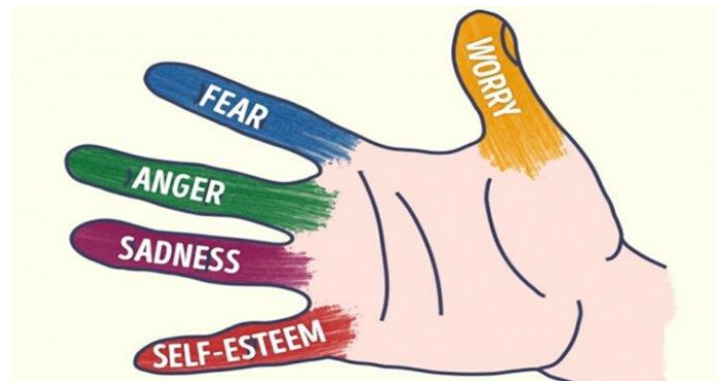
- Pokušajte skupiti nožne prste.
- Podragajte psa ili mačku ili, pak, zagrlite prijatelja. Takve aktivnosti mogu utjecati na smanjenje krvnog tlaka i, posljedično tome, umanjiti stres.
- Stišćite „antistres“ lopticu.
- Stisnite svoje prste.
- Držite kratko komad leda. Hladni podražaji mogu pomoći da opustite cijelo vaše tijelo.
- Nosite mekanu ili svilenkastu odjeću (Segal, Smith, i Robinson, 2018).

Kako bi isprobali na koji način osjetilo dodira može djelovati na smanjenje anksioznosti, studentima je, osim jednostavnih taktilnih podražaja („antistres“ loptica, mekane tkanine), predstavljena i Japanska metoda otpuštanja stresa pritiskom – Jin Shin Jyutsu čiji je autor Master Jiro Murai (Bell, n.d.). Upute su vrlo jednostavne, a sastoje se od pritiskanja jednog po jednog prsta oko jedne do dvije minute (svakako se mora pričekati da se osjeti pulsiranje u prstu), dlanom druge ruke, počevši od palca (Daily Health Post, 2019).



Slika 3. Točke pritiska u Japanskoj metodi otpuštanja stresa pritiskom – Jin Shin Jyutsu
(Preuzeto s <https://brightside.me/inspiration-health/it-takes-5-minutes-to-relieve-stress-with-this-japanese-technique-279110/>)

Japansko je vjerovanje da je svaki prst povezan s određenom emocijom te da ćemo tu emociju izbalansirati ukoliko pritisnemo određeni prst. Palac je povezan s emocijom brige i anksioznosti/tjeskobe, kažiprst pomaže u borbi protiv strahova, srednji prst povezan je s kontrolom osjećaja ljutnje i ogorčenosti, prstenjak s melankolijom, tugom i depresijom, a mali prst pomaže u otpuštanju stresa i povećava osjećaj optimizma i samopoštovanja.



Slika 4. Povezanost prstiju na rukama s određenim osjećajima iz Japanske metode otpuštanja stresa pritiskom (Preuzeto s <https://upliftconnect.com/japanese-technique-stress-relief/>)

- Osjet propriocepcije (pokreta) / vestibularni osjet (ravnoteže)

Ukoliko imate tendenciju povlačenja ili gašenja kada ste pod stresom, aktivnosti opuštanja koje sadrže pokret mogu vam biti od značajne koristi

- Kratko izađite van, šetajte po susjedstvu, svjesno osjetite vremenske prilike, bilo to sunce ili kiša.
- Repetitivne radnje kao što je češljanje kose ili pletenje također vam može pomoći opustiti se.
- Rastegnite se ili kružite glavom.
- Sjednite na nešto što odskakuje (Segal, Smith, i Robinson, 2018).

Na samome kraju, studente se potaknulo na promišljanje o tome koja od spomenutih metoda, odnosno koje osjetilo ih je najviše zaokupilo i koju bi metodu voljeli i dalje koristiti i isprobavati.

Iako su ove metode brzog otpuštanja stresom vrlo jednostavne i ne zahtijevaju mnogo vještina, svejedno je potrebno stvaranje navike za korištenje osjetila s ciljem otpuštanja stresa te autori Segal, Smith, i Robinson (2018), stoga, savjetuju svakodnevnu vježbu, a daju i savjete kako učiniti brzo otpuštanje stresa navikom:

- Krenite polako – umjesto da vježbate tehniku brzog otpuštanja stresa na većim, jako stresnim događajima, krenite sa predvidljivim, manjim izvorima stresa
- Identificirajte i usmjerite se – pokušajte se sjetiti samo jednog manje stresnog izvora stresa za kojeg znate da će se dogoditi nekoliko puta u jednom tjednu. Obvežite se da ćete se usmjeriti na taj stresor tehnikom brzog otpuštanja stresa. Nakon nekog vremena, kada ste to savladali, identificirajte sljedeći stresor itd.
- Isprobavajte senzorne podražaje – eksperimentirajte sa onoliko senzornih podražaja koliko možete. Na primjer, ukoliko vježbate tehniku brzog otpuštanja stresa na putu do fakulteta, ponesite mirisni rupčić sa sobom jedan dan, drugi dan isprobajte glazbu, a treći dan pokušajte sa žvakanjem žvakače.
- Nemojte forsirati – ukoliko nešto ne funkcionira, prijedite na nešto drugo sve dok ne nađete ono što vam najbolje odgovara.

Osim Mindfulness metode i Metode brzog otpuštanja stresa, studentima sam predstavila još dvije tehnike za koje sam smatrala da bi im se mogle svidjeti za daljnje prakticiranje, ali i od kojih bi mogli imati značajnu korist. Jedna od njih je Skeniranje tijela (Body Scan), koje uključuje sistematično prolaženje mislima kroz tijelo, donoseći nježnu i dobronamjernu zainteresiranost u različite dijelove tijela, počevši od prstiju na nogama lijeve noge i krećući se, preko cijelog stopala, do koljena, bedra te ponavljajući isto to na desnoj nozi. Tada se fokus, preko kukova premješta na gornji dio tijela, leđa, prsa, rebra, grudi, srce i pluća, kako bi se, naposljetku osvijestila i glava (Kabat-Zinn, 2005). Kada vježbamo skeniranje tijela, sistematično prolazimo po tijelu posebno usmjeravajući pažnju na različite osjete u pojedinim regijama. Bez pokretanja ijednog dijela tijela, odnosno mišića, možemo usmjeriti naš um na bilo koje mjesto u tijelu i odabrati osjećati, odnosno biti svjesni različitih osjeta koji su u tom trenutku prisutni. Tijekom Programa aktivnog suočavanja sa stresom studentima prve godine Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta predstavila sam *Osnovno skeniranje tijela* (Miholić, 2018a) (Prilog 2). Druga tehnika koju sam predstavila studentima je Vođena fantazija. Prema Kudek Mirošević (2012) ona uključuje jednostavne

vizualizacije pomoću slika, metafora u pripovijedanju i crtanja, da bi se kod osobe potaknuli elementi nesvjesnog i pojavile slike u svjesnoj komunikaciji. Sve se više znanstveno i javno prihvaća kao tehnika, a koristi se za psihofiziološko opuštanje, ublažavanje tjeskobe i depresije, otklanjanje fizičkih i psihičkih simptoma stresa te u pružanju pomoći pacijentima kod priprema za operaciju (Kudek Mirošević, 2012). Vođena fantazija pokazuje brojne pozitivne učinke u svakoj životnoj dobi, čak i za djecu vrtićke dobi (Ott, 1996), ali i u raznim područjima kao što je klinička praksa (Eller, 1999; Gonzales i sur., 2010; Tusek, Church, Strong, Grass i Fazio, 1997), poboljšanje učinkovitosti (Speck, 1990) te smanjenje anksioznosti u raznim sferama života (King, 1988; Thompson i Coppens, 1994). No, voljela bih spomenuti i jedno od važnijih aktualnijih istraživanja koje se posvetilo učincima vođene fantazije na ispitnu anksioznost, autora Grammatica (2018). Intervencija se u ovom slučaju sastojala od slušanja 10-o minutne snimke vođene fantazije, a samoiskazi ispitne anksioznosti mjereni su Likertovom skalom prije i poslije same vježbe. Rezultati istraživanja pokazali su da je većina studenata iskazala smanjenje ispitne anksioznosti poslije intervencije. Vođena fantazija koju sam u Programu predstavila studentima sastojala se od vođene fantazije pod nazivom Mirno mjesto (Inner Health Studio Home, 2014) (Prilog 3), kao više općenite relaksacije i vođene fantazije pod imenom Budućnost (Miholić, 2018b) (Prilog 4), koja bi studentima, preko mogućnosti anticipacije situacije ispita, pomogla u boljem suočavanju s trenutnom ispitnom anksioznošću.

4. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Složenost nastavnih sadržaja i ozbiljnost socijalnih posljedica zbog neuspjeha tijekom obrazovanja raste. Srednje škole su selektivnije od osnovnih, a postignuti uspjeh ima izravan utjecaj na mogućnost razvoja karijere, izbora škola i fakulteta. Zabrinjavajući podatci o sve većoj pojavnosti anksioznosti kod studenata potaknuli su brojne istraživače da se fokusiraju na pronalaženje njezinih mogućih uzroka, ali i posljedica koje ostavlja na osobu. Iako se stručnjaci do dan danas trude objasniti i jasnije definirati pojmove kao što su strah, trema, anksioznost i ispitna anksioznost, u brojnim istraživanjima za isti problem koriste se različiti pojmovi. Upravo zbog te vrlo složene terminologije potrebno je naglasiti da se u ovom diplomskom radu pretežno upotrebljavao samo jedan pojam - ispitna anksioznost, s ciljem naglašavanja velike količine i sveobuhvatnosti stresa kojeg studenti doživljavaju na više razina i koji se manifestira na mnogobrojne načine

Mogući faktori nastanka ispitne anksioznosti kod osobe mogu se podijeliti na unutarnje i vanjske, gdje se pod unutarnjima misli na samu strukturu ličnosti osobe, ali i na različite naučene mehanizme suočavanja. Kao jedan od najvažnijih vanjskih faktora autori ističu socijalni pritisak koji se najčešće temelji na promatranju osobe kroz prizmu razvoja karijere, izbora škola i fakulteta. Veliki udio u nastanku ispitne anksioznosti igra i postavljanje sve većih zahtjeva pred studenta, s kojima se ranije možda nije susreo. Iako postoje mnogobrojni faktori koji mogu potencirati ispitnu anksioznost, ona gotovo u svakom slučaju ostavlja niz neugodnih i negativnih posljedica na živote studenata te se često dovodi u vezu i sa značajno slabijim akademskim postignućem. Upravo iz tog razloga, bitno je dodatno promotriti različite teorije i pristupe te se posvetiti definiranju čimbenika koji mogu dovesti do stanja ispitne anksioznosti te, naposljetku, i posljedica koje se manifestiraju u životu studenta, sve s razlogom kreiranja prikladnog programa kako bi mogli učinkovito djelovati na iste. Proučavanjem faktora koji mogu utjecati na nastanak ispitne anksioznosti, brojni autori stvorili su vlastite teorije, no većina njih temelji se na istim činjenicama. Kao jedan od najvažnijih čimbenika spominju se ruminirajuće misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha, kao i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Također, spominju se i autonomne reakcije simpatičkog živčanog sustava koje mogu aktivirati misli irelevantne za zadatak i djelovati na smanjenje učinkovitosti, a pojedini autori spominju perfekcionizam kao glavni uzrok ispitne anksioznosti.

Osim navedenih, unutarnjih čimbenika, bitno je pažnju usmjeriti i na neke vanjske čimbenike koji mogu potaknuti osjećaje anksioznosti u studenta. Kao najvažniji argument, neki od autora ističu zabrinutost zbog socijalne evaluacije. Također se spominje i utjecaj primarne okoline, s obzirom da je utvrđena povezanost između ponašanja roditelja i djetetove anksioznosti, ali i značajna uloga škole i samog nastavnika. Svi ovi čimbenici mogu potaknuti i/ili pojačati pojavu ispitne anksioznosti kod studenata i izazvati kognitivne, psihičke i somatske simptome, od kojih su samo neki: teškoće zadržavanja pažnje i informacija, zabrinutost, ubrzan rad srca, glavobolja te brojni gastrointestinalni problemi. Posljedično tome, izražena ispitna anksioznost ostavlja niz neugodnih i negativnih posljedica na cjelokupni život studenata kao što su neuspješno polaganje ispita, napuštanje fakulteta, povlačenje iz društva te pad samopoštovanja.

S obzirom da je stres, odnosno čimbenike koji mogu dovesti do stanja anksioznosti, u najvećem broju slučajeva nemoguće prevenirati, u ovom radu fokus će biti na djelovanju na psihološki odgovor na stres, odnosno ispitnu anksioznost. Iako u današnje vrijeme brojni mediji pojedincima olakšavaju pristup informacijama, studenti ponekad svejedno nisu dovoljno informirani o metodama prevencije, ali i intervencijama u slučaju nastanka ispitne anksioznosti. Stoga, fokus u ovom radu bit će stavljen upravo na različite intervencije i programe vezane uz ispitnu anksioznost, ali i praktičnu primjenu specifičnih tehnika u aktivnom suočavanju sa stresom za vrijeme ispita. Ovisno o rezultatima istraživanja i iskazima studenata o učinkovitosti i korisnosti Programa, sljedeći korak bio bi informirati učitelje, profesore te roditelje o važnosti istog te potaknuti korištenje pojedinih tehnika u radu sa studentima s ciljem smanjenja ispitne anksioznosti te povećanja učinkovitosti i osobne dobrobiti.

5. CILJ, ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI I HOPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog diplomskog rada je ispitati učinkovitost primjene tehnika opuštanja, kreativne vizualizacije i elementa Mindfulness metode smanjenja stresa kod studenata tijekom perioda polaganja ispita.

S obzirom na cilj istraživanja definirani su sljedeći istraživački problemi:

- Ispitati koji postotak studenata doživljava ispitnu anksioznost, odnosno negativne emocije vezane uz polaganje ispita i mijenja li se taj postotak nakon provedbe Programa aktivnog suočavanja sa stresom
- Ispitati razliku u sposobnosti podnošenja emocija (anksioznosti) i procjeni emocionalne situacije kao prikladne kod studenata u različitim situacijama na ispitu prije i nakon provođenja Programa aktivnog suočavanja sa stresom
- Ispitati razliku u razini pažnje ovisno o negativnoj emociji prije i nakon provođenja Programa aktivnog suočavanja sa ispitnim stresom
- Ispitati razliku u načinu na koje se studenti odnose prema stresu, odnosno koja je razlika u sposobnosti regulacije emocija prije i nakon provođenja Programa
- Evaluirati Program putem ankete, tj. samoiskaza studenata

U skladu s istraživačkim pitanjima te temeljem pregleda dostupne literature o ispitnoj anksioznosti postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Studenti će pokazivati umjerenu do visoku ispitnu anksioznost prije početka Programa aktivnog suočavanja sa stresom.

H2: Potvrdit će se postojanje povezanost između odnosa prema stresu i simptoma anksioznosti i to na način da osobna otpornost prema stresu smanjuje strah od simptoma anksioznosti.

H3: Program aktivnog suočavanja sa stresom koji uključuje tehnike kao što su opuštanje, kreativna vizualizacija i elemente Mindfulness metode utjecat će na promjenu iskaza studenata o doživljavanju i ponašanju u različitim situacijama na ispitu te o odnosu prema stresu, odnosno sposobnosti podnošenja istog.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Sudionici istraživanja

Sudionici ovog istraživanja bili su studenti prve godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu koji su pohađali kolegij Kreativna terapija I u drugom semestru akademske godine 2017/2018. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 67 studenata, no studenti nisu kategorizirani s obzirom na dob/spol i studijsko opredjeljenje s obzirom da te varijable nisu bile uključene istraživanje.

Sudionici su u istraživanje bili pozvani preko kontakt osobe koju studenti poznaju od ranije, a koja je im je u tom trenutku pružila osnovne informacije vezane uz istraživanje. Zatim je na e-maile studijskih smjerova poslan i službeni poziv za sudjelovanje u istraživanju i suglasnost te je, nakon odaziva, kontakt osoba osigurala vrijeme i mjesto za provedbu Programa prikladno i sudionicima i istraživaču. U dogovoreno vrijeme istraživač je sudionicima prvo predstavio temu, cilj i svrhu istraživanja, jasno navodeći ulogu i doprinos sudionika samom istraživanju. Također, još je jednom zamolio za sudjelovanje u istraživanju i pružio mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku.

6.2. Način provedbe istraživanja

Ovo istraživanje o utjecaju Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata provedeno je u dva susreta tijekom kojih su se studenti prve godine educirali o mogućim čimbenicima stresa (stresorima), kao i o štetnim posljedicama koje ispitna anksioznost nosi sa sobom. Također, informirali su se o različitim metodama i tehnikama učinkovitog nošenja sa stresom i njihovoj dobrobiti te su sudjelovali u prakticiranju nekih od tehnika za smanjenje anksioznosti. Istraživanje se održalo u prostorijama fakulteta, a na raspolaganju je bio dovoljan broj sjedećih mjesta za sve sudionike istraživanja. U prostoriji je vladala ugodna atmosfera koja se ogledala u otvorenoj mogućnosti rasprava te poticanju studenata na aktivno uključivanje. Vezano uz različite tehnike za smanjenje anksioznosti, studentima su, kada je to bilo prikladno i određeno Programom, ponuđene i brojne višeosjetne stimulacije kao što su glazba, ugodne taktilne stimulacije te grickalice, na što su vidno svi sudionici pokazali veliko oduševljenje i što je, prema mojem mišljenju, stvorilo opuštajuće i prijateljsko okruženje. Nakon formalnog dijela,

pojašnjavanja teme, cilja i svrhe istraživanja te proučavanja i potpisivanja suglasnosti uslijedila je edukacija, koja je uključivala različita teorijska o stresu, ispitnoj anksioznosti, stresorima i odgovorima na stresore te metode i tehnike uspješnog nošenja s ispitnom anksioznosti, kao i načine prevencije iste. Prvi, teorijski dio bio je isprepleten s praktičnim dijelom u kojeg su se studenti mogli dobrovoljno uključiti. Prilikom drugog susreta studenti su imali više prilika uključiti se u prakticiranje pojedinih tehnika i metoda za smanjenje anksioznosti. Dinamika grupe bila je vidljiva već na početku, na način da su aktivniji i asertivniji sudionici uglavnom sjedili bliže ispitivaču, u prvim redovima, dok su manje aktivni sudionici sjedili pri kraju prostorije, dalje od ispitivača. Unatoč tome, dinamika grupe bila je dobra zbog prijašnjeg međusobnog poznavanja sudionika koji su se, stvorivši manje grupe, neprestano podsjećali ili poticali na davanje odgovora te si povremeno nadopunjavali rečenice. Također se poštovala mogućnost osobne introvertiranosti na način da su, prilikom rada u grupama, samo pojedini sudionici (koji su se mogli dobrovoljno javiti) zamoljeni da iznose činjenice pred ostalima. Sudionici istraživanja su na kraju prvog i drugog susreta pokazali zadovoljstvo zbog mogućnosti uključivanja u različite tehnike opuštanja te su vidno opušteniji napuštali prostoriju. Nakon završetka edukacije o tehnikama i metodama učinkovitog suočavanja s ispitnom anksioznosti, studenti su upućeni u samostalnu upotrebu naučenih tehnika u svakodnevnom životu te, najviše, za vrijeme ispitnih rokova.

Provedeno istraživanje u svojoj fazi planiranja, provedbe i prikazivanja rezultata slijedi načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Poseban naglasak u ovom istraživanju usmjeren je na poštivanje članka 2 ovog kodeksa u dijelu kojim se ističe kako se *„rezultati znanstvenih istraživanja, prikupljaju se u skladu s najvišim standardima etičke i znanstvene prakse, poštujući najviše tehničke standarde“* te kako se podrazumijeva da *“prikazani rezultati istraživanja u bilo kojem obliku dosljedno odgovaraju provedenim istraživanjima te ni u najmanjoj mjeri ne postoji izmišljanje, krivotvorenje ili plagiranje podataka, rezultata, ideja, postupaka ili riječi u postupcima predlaganja, provođenja, revizije ili prikazivanja istraživanja“* (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str. 1-2). Također posebna se briga u istraživanju vodila o zaštiti ispitanika *„pri tome je potrebno jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike“*. (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str. 3).

6.3. Opis istraživačkog instrumentarija i varijabli / metoda prikupljanja podataka

Jedan od instrumenata korišten u ovom istraživanju jest *Upitnik ispitne anksioznosti (Test Anxiety Inventory, TAI)* Spielbergera i suradnika (Spielberger, 1980; prema Taylor, 2002; prema Juretić, 2008) (Prilog 5). *Upitnik ispitne anksioznosti* sastoji se od 20 čestica od koji se 8 odnosi na zabrinutost (npr. Razmišljanje o ocjeni koju bih mogla dobiti, ometa moje odgovaranje na ispitu.), 8 na emocionalnost (npr. Za vrijeme ispita sam jako napeta.), a 4 čestice ne pripadaju niti jednoj subskali (Everson, Millsap i Rodriguez, 1991). Uz to, Liebert i Morris (1967 prema Spielberger i Vagg, 1995) objašnjavaju da je zabrinutost kognitivna komponenta doživljavanja anksioznosti, a odnosi se na negativna očekivanja, negativna razmišljanja o sebi, o situaciji i mogućim posljedicama. S druge strane, emocionalnost se odnosi na povećano uzbuđenje izazvano stresnom ispitnom situacijom.

U procjeni ispitne anksioznosti treba razlikovati ispitnu anksioznost kao crtu ličnosti i ispitnu anksioznost kao stanje (Spielberger i Vagg, 1995 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Ispitna anksioznost kao stanje odnosi se na prolazni doživljaj anksioznosti u situaciji ispitivanja. *Upitnik* korišten u ovom istraživanju mjeri individualne razlike u ispitnoj anksioznosti kao situacijsko-specifičnoj crti ličnosti, odnosno, mjeri relativno stabilne razlike u učestalosti i u intenzitetu s kojim pojedinci doživljavaju stanje ispitne anksioznosti. Može se još reći da mjeri predispoziciju pojedinca za doživljaj ispitne anksioznosti (Endler, Parker, Bagby i Cox, 1991; prema Živčić-Bećirević, 2003). Odgovori na skali se boduju na ljestvici od četiri stupnja (od 0=nikad do 3=jako često/gotovo stalno).

Osim navedenog *Upitnika*, u istraživanju je korištena i *Skala odnosa prema stresu (Distress Tolerance Scale, DTS)* (Prilog 6) autora Simons i Gaher (2005). *Skala odnosa prema stresu* prikazuje percipiranu sposobnost odolijevanja negativnom osjećaju ili drugim odbojnim psihološkim i/ili fizičkim stanjima (Brown i sur. Prema Leyro, Bernstein, Vujanović, McLeish i Zvolensky, 2011). Sastoji se od 4 komponente: Osobna sposobnost podnošenja emocija (tolerance), Procjena emocionalne situacije kao prikladne (appraisal), Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaj na funkcioniranje (absorption) te Sposobnost regulacije emocija (regulation). Čestice se boduju Likertovom skalom od 5 bodova (5=izrazito se ne slažem;

4=donekle se ne slažem; 3=ni se slažem ni se ne slažem; 2=donekle se slažem; 1=izrazito se slažem), gdje viši bodovni rezultati pokazuju veću razinu otpornosti prema stresu).

Također, na samom kraju istraživanja, nakon ispunjavanja završnih upitnika, studenti su zamoljeni i da ispune online anketu *Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata* (završna anketa) (Prilog 7). Pitanja su zahtijevala od studenata da svojim odgovorom ocijene pojedine čestice od 1-5, odaberu jedan od ponuđenih odgovora, ali i kratkim ili malo dužim odgovorom iznesu svoje mišljenje o Programu. Ova anketa kreirana je kako bi se Program aktivnog suočavanja sa stresom, na kraju provođenja, mogao evaluirati s ciljem usavršavanja i daljnje upotrebe.

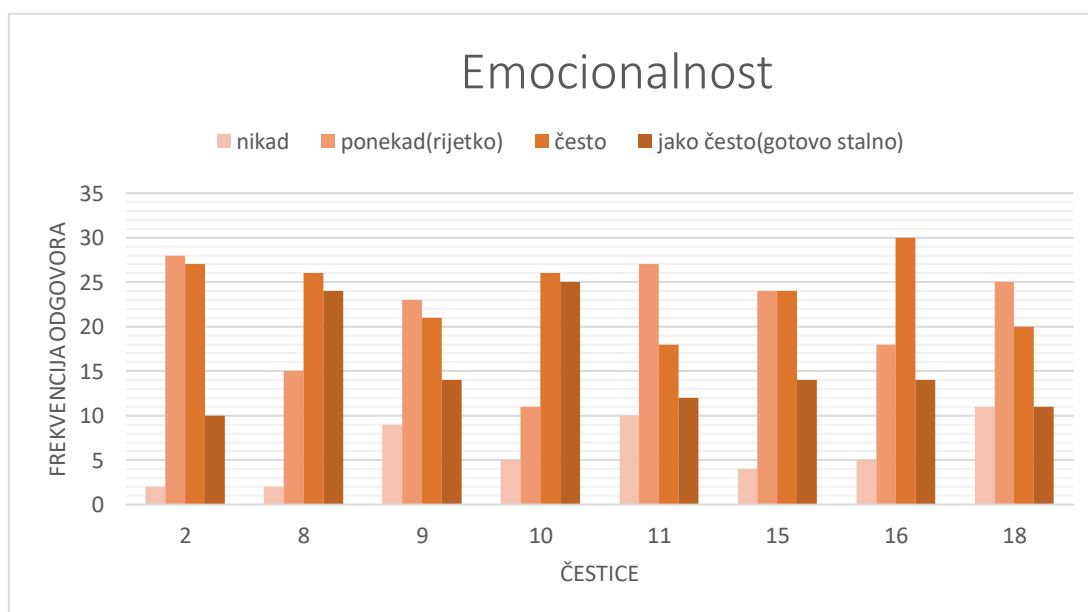
6.4. Metode obrade podataka

Kao metoda obrade podataka koristila se deskriptivna analiza. Nakon što su izračunate frekvencije pojavljivanja pojedinog odgovora u svakoj čestici za *Upitnik ispitne anksioznosti* te pojedinačni konačni rezultati, njihov zbroj i aritmetička sredina za *Skalu odnosa prema stresu*, napravljena je i usporedba između inicijalnih i finalnih rezultata. Procjena statističke značajnosti promjena između inicijalnih i finalnih rezultata za *Skalu odnosa prema stresu* učinjena je metodom Wilcoxonovog testa sume rangova na razini skupine. Rezultati će biti prezentirani tabličnim i grafičkim prikazom, kao i kvalitativnim opisom dobivenih podataka.

7. REZULTATI

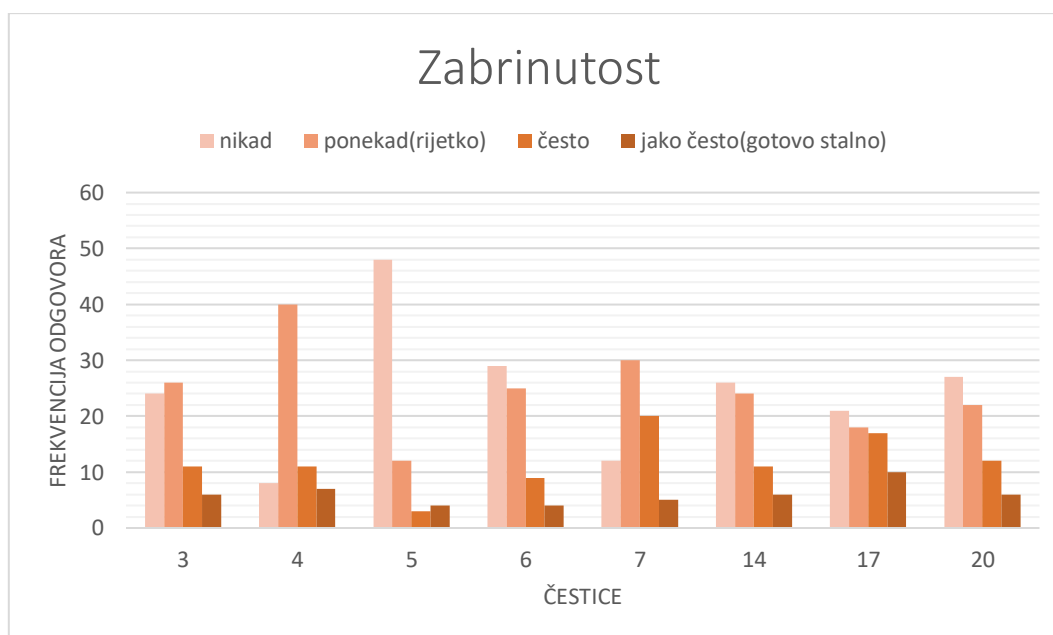
Kao što je već ranije spomenuto, u ovom istraživanju sudjelovalo je 67 ispitanika, odnosno studenata prve godine Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su 2017./2018. akademske godine pohađali kolegij Kreativna terapija I. Uzorak ispitanika uključivao je studente Edukacijske rehabilitacije, Logopedije i Socijalne pedagogije te se od njih nije tražilo da se izjasne koji smjer pohađaju. Glavno mjerilo u odabiru sudionika u ovom istraživanju bilo je da su sudionici istraživanja studenti prve godine fakulteta jer upravo ta skupina studenata doživljava najveću razinu anksioznosti kao posljedicu brojnih čimbenika stresa, ponajviše zbog suočavanja s novom situacijom i novim izazovima (Lacković-Grgin 2000). U grafičkom prikazu rezultata uključit će se sve rezultate kako bi se mogao steći ukupni dojam, a veću pažnju posvetit će se najreferentnijim rezultatima, odnosno istaknut će se one čestice koje su se, prema frekvenciji ponavljanja pojedinog odgovora, istaknule i pokazale kao značajne.

Prema autorima Liebert i Morris (1967 prema Spielberger i Vagg, 1995) čestice koje se nalaze u *Upitniku ispitne anksioznosti* možemo podijeliti u dvije subskale: emocionalnost (8 čestica) i zabrinutost (10 čestica), a 4 čestice ne pripadaju niti jednoj skali te će se tako i interpretirati. U nastavku slijedi grafički prikaz rasprostranjenosti frekvencije odgovora na česticama kategoriziranim kao emocionalnost i zabrinutost.



Graf 1. Prikaz frekvencije odgovora na česticama u kategoriji emocionalnost

Kao što je vidljivo na prvom grafu, u odgovorima na čestice prve subskale prevladavaju srednje vrijednosti, odnosno studenti su pretežno označavali odgovore „ponekad“ (32%) ili „često“ (36%), zatim „jako često (gotovo stalno)“ (23%), a odgovor „nikad“ je vrlo malo zastupljen (9%). Velika većina studenata odmah u početku izjavljuje da se ponekad (42%) ili često (40%) za vrijeme ispita osjeća napeto i uznemireno, a čak 75% studenata je često ili jako često vrlo nervozno kada polaže važan ispit. Taj postotak se značajno smanjuje proporcionalno dobroj pripremljenosti za ispit (52%) te raste neposredno prije saznavanja rezultata (76%). Samo 6% sudionika ovog istraživanja izjavilo je da nikada ne osjeća paniku, a 3% da nikada nije nervozno kada polaže važan ispit. Vrlo je bitno spomenuti i ne tako mali udio od 16% studenata koji jako često (gotovo stalno) doživljavaju neke od somatskih pokazatelja velike nervoze i stresa – nelagodu u želucu i jako lupanje srca, dok ih preko 60% iste doživljava ponekad ili često.

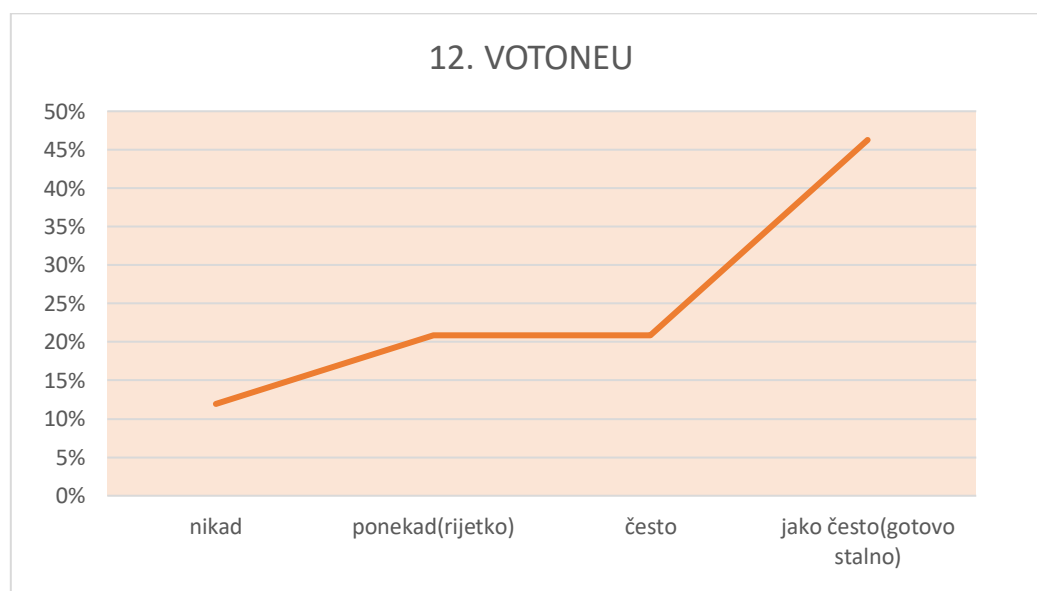


Graf 2. Prikaz frekvencije odgovora na česticama u kategoriji zabrinutost

Što se tiče čestica na subskali zabrinutosti, distribucija odgovora je potpuno suprotna onoj na subskali emocionalnosti. Naime, prevladavaju odgovori „nikad“ (36%) i „ponekad (rijetko)“ (37%), zatim odgovor „često“ (18%), a odgovor „jako često (gotovo stalno)“ je u velikoj manjini (9%). Na ovoj subskali također je vrlo bitno detaljnije spomenuti neke od čestica koje su se prema odgovorima najviše istaknule. Kao što je već ranije spomenuto, veliki broj studenata osjeća negativne emocije vezane uz ispit (75%). Sukladno tome, vrlo je bitno spomenuti činjenicu da

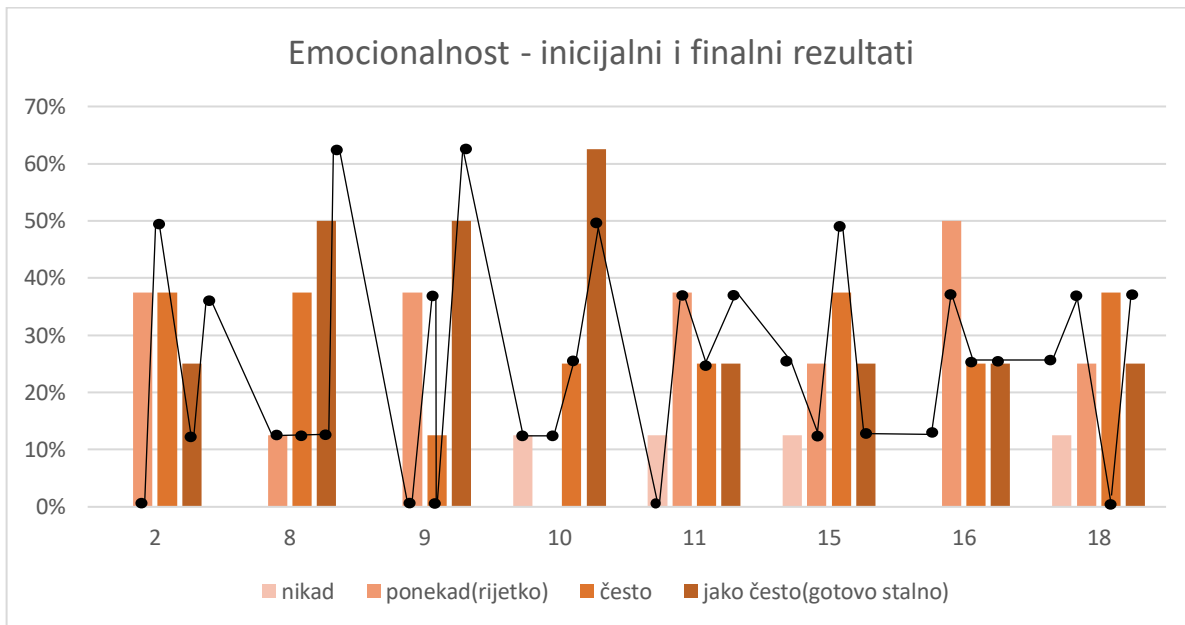
upravo te negativne emocije na 26% studenata često ili jako često utječu na način da ih ometaju prilikom polaganja ispita, dok poprilično velik broj (60%) ometanje doživljava ponekad, a samo 12% studenata nikada nije doživjelo ometanje, odnosno „blokadu“ tijekom ispita. Također, čak 82% studenata izvješćuje o negativnom utjecaju nekonstruktivnog razmišljanja na koncentraciju tijekom ispita. Iako 70% studenata razmišlja o posljedicama koje mogu nastupiti ukoliko ne polože ispit, vrlo je zanimljiva činjenica da je samo 25% studenata često ili jako često opterećeno ocjenom koju će dobiti na ispitu, a još više da je tek 28% studenata nekada osjetilo strah vezan uz završetak studija, dok 72% studenata izjavljuje da se nikada za vrijeme ispita nije pitalo hoće li završiti studij.

Preostale čestice koje ne spadaju niti pod jednu subskalu izvješćuju o velikom broju studenata (76%) koji osjećaju negativne emocije (brigu) povezane s ispitom, čak i nakon završetka istog. Također, čak 88% studenata se u ovom Upitniku izjasnilo kako bi voljelo kada ih ispiti ne bi toliko uznemiravali.



Graf 3. Linijski prikaz rezultata na čestici 12: *Voljela bih da me ispiti toliko ne uznemiruju*

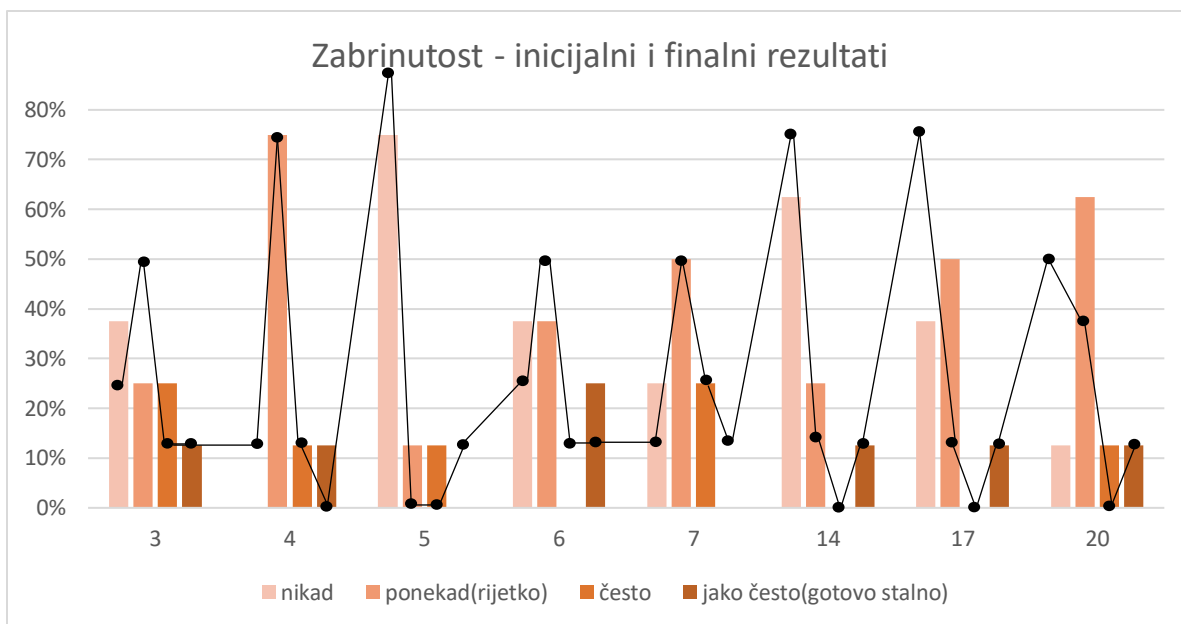
Finalni rezultati dobiveni na *Upitniku ispitne anksioznosti* uspoređeni su s inicijalnim rezultatima 8 ispitanika, a u nastavku slijedi grafički prikaz usporedbe distribucije pojedinih odgovora na čestice.



Graf 4. Usporedba inicijalnih i finalnih rezultata na svim česticama subskale emocionalnosti (stupcima su prikazani inicijalni, a linijski finalni rezultati)

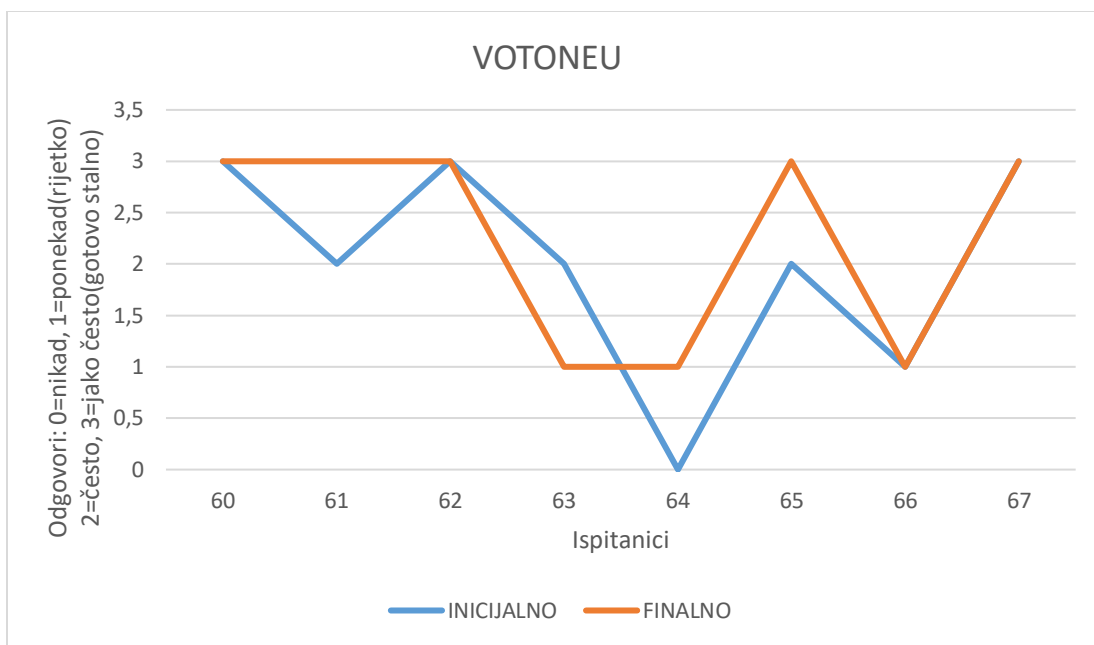
Kao što je vidljivo na Grafu 4, u finalnim rezultatima prve, subskale emocionalnosti, prevladavaju odgovori „jako često (gotovo stalno)“ i to sa čak 40%. Taj postotak neznatno je viši od postotka istih odgovora u inicijalnom ispitivanju koji iznosi 36%. Nakon toga prevladavaju odgovori „ponekad (rijetko)“ sa 30% (u odnosu na inicijalnih 28%) te odgovori „često“ sa 19% (u odnosu na puno veći postotak od 30% u inicijalnom ispitivanju). Odgovor „nikad“ je vrlo malo zastupljen (11%), no u svakom slučaju gotovo duplo više nego u rezultatima inicijalnog ispitivanja (6%).

Na drugoj, subskali zabrinutosti (Graf 5), distribucija finalnih rezultata također je vrlo slično raspodijeljena u odnosu na inicijalne. Tako, prevladavaju odgovori „nikad“ (45% u odnosu na inicijalnih 36%) i „ponekad (rijetko)“ (36% u odnosu na 42% zastupljenosti u inicijalnom ispitivanju). Vrlo malo su zastupljeni odgovori „često“ (8% u finalnom i 11% u inicijalnom ispitivanju) te „jako često (gotovo stalno)“ (11% u finalnom i 11% u inicijalnom ispitivanju).



Graf 5. Usporedba inicijalnih i finalnih rezultata na svim česticama subskale zabrinutosti (stupcima su prikazani inicijalni, a linijski finalni rezultati)

Što se tiče usporedbe rezultata inicijalnog i finalnog ispitivanja za preostale čestice koje ne spadaju niti pod jednu subskalu, najviše odskoče čestica „Na ispitu sam opuštena i sigurna u svoje znanje“, gdje su ispitanicu promijenili većinu svojih odgovora sa podjednako raspoređenih „nikad“, „ponekad (rijetko)“ i „često“ na samo „ponekad (rijetko)“ i „često“, odnosno niti jedan ispitanik nije odgovorio sa „nikad“. Također, u čestici „Voljela bih da me ispiti toliko ne uznemiruju“, puno veći broj ispitanika odgovorio je s „jako često (gotovo stalno)“, a u nastavku slijedi usporedni linijski prikaz (Graf 6) odgovora na tu česticu u inicijalnom i finalnom ispitivanju.



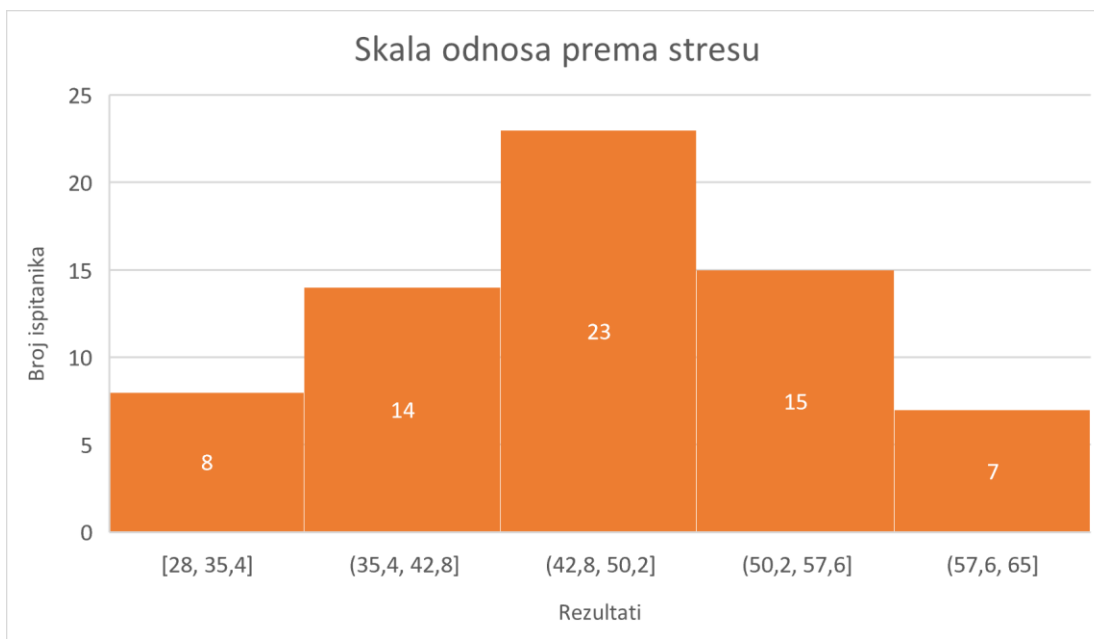
Graf 6. Linijski prikaz usporedbe rezultata na čestici 12: *Voljela bih da me ispiti toliko ne uznemiruju*

Za drugi mjerni instrument korišten u ovom istraživanju, *Skala odnosa prema stresu*, izračunata je deskriptivna statistika rezultata, a skala se boduje na način da viši bodovni rezultati pokazuju veću razinu otpornosti prema stresu. Od ukupnog broja od 67 studenata najniži rezultat iznosi 28, a najviši 63. Prosječna razina otpornosti na stres u promatranom uzorku iznosi $M=46,31$, pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 75. Standardna devijacija je niska što ukazuje na vrlo malo raspršenje rezultata. Deskriptivne karakteristike uzorka prikazane su i u Tablici 1.

Ukupan broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
67	28,00	63,00	46,31	1,14

Tablica 1. Deskriptivne karakteristike uzorka na *Skali odnosa prema stresu* – inicijalno ispitivanje

Distribucija rezultata na *Skali odnosa prema stresu* pokazuje normalnu raspodjelu rezultata (Graf 7), gdje je 23 ispitanika (34,4%) iskazalo prosječne rezultate, odnosno rezultate koji su u skladu s aritmetičkom sredinom. Ispodprosječne rezultate pokazalo je 22 (32,84%) ispitanika s aritmetičkom sredinom između 28 i 43, dok je također 22 (32,84%) ispitanika izrazilo iznadprosječne rezultate u procjeni vlastite percepcije otpornosti prema stresu s aritmetičkim sredinama između 50 i 63.



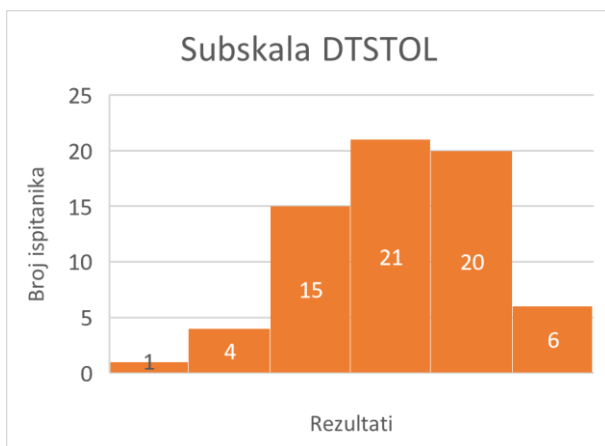
Graf 7. Raspodjela rezultata na *Skali odnosa prema stresu*

Također je vrlo bitno ponovno napomenuti da se *Skala odnosa prema stresu* sastoji od 4 subskale: Osobne sposobnosti podnošenja emocija (tolerance, DTSTOL), Procjene emocionalne situacije kao prikladne (appraisal, DTSAPP), Razine pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaja na funkcioniranje (absorption, DTSABS) te Sposobnosti regulacije emocija (regulation, DTSREG). Što se tiče prosječne vrijednosti dobivene na ovim subskalama, možemo primijetiti da su rezultati pretežno ravnomjerno distribuirani te se podudaraju na svim subskalama. Rezultati dobiveni na subskali Sposobnost regulacije emocija jedini malo odskaču od ostalih, ali na način da su najčešći oni najbliži aritmetičkoj sredini, a standardna devijacija je najmanja. Radi bolje predodžbe, u nastavku slijedi tablični prikaz deskriptivne statističke analize (Tablica 2) i grafički prikaz rezultata dobivenih na svim subskalama (Graf 8, Graf 9, Graf 10, Graf 11).

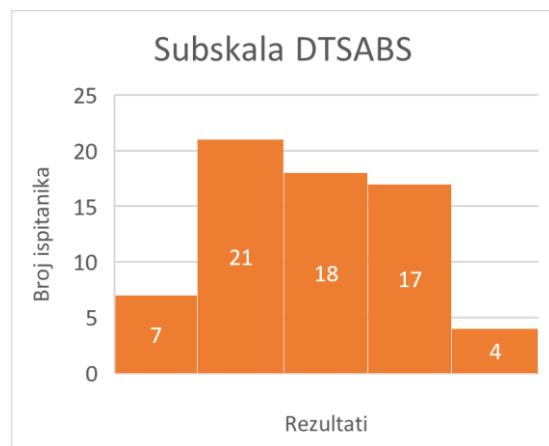
Tablica 2. Deskriptivne karakteristike uzorka na subskalama Sposobnost podnošenja emocija (tolerance, DTSTOL), Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaj na funkcioniranje (absorption, DTSABS), Procjena emocionalne situacije kao prikladne (appraisal, DTSAPP) te Sposobnost regulacije emocija (regulation, DTSREG)

Ukupan broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Subskale	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
67	3	13	DTSTOL	9,61	1,15
	3	15	DTSABS	9,10	1,17
	6	13	DTSAPP	9,805	1,18
	3	15	DTSREG	7,99	0,91

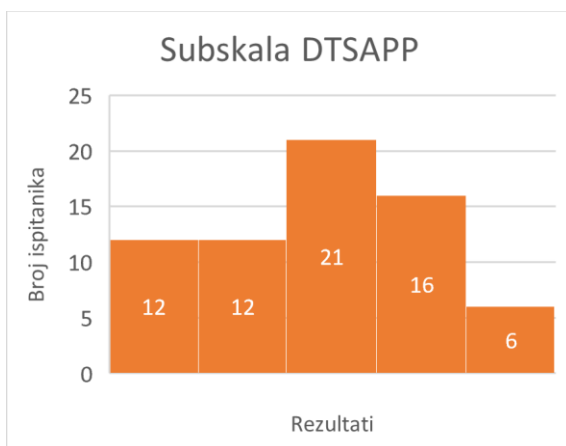
Od ukupnog broja od 67 studenata najniži rezultat na subskali Sposobnost podnošenja emocija (tolerance, DTSTOL) iznosi 3, a najviši 13. Prosječna razina sposobnosti podnošenja emocija (kao što je u ovom slučaju stres i anksioznost) u promatranom uzorku iznosi $M=9,61$, pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 15. Standardna devijacija je niska što ukazuje na vrlo malo raspršenje rezultata. U sljedećoj subskali, Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaj na funkcioniranje (absorption, DTSABS) rezultati su vrlo slični, osim što je najviši rezultat 15, što je ujedno maksimalan rezultat kojeg je moguće dobiti. Također, rezultati su slični i na subskali Sposobnost regulacije emocija (regulation, DTSREG), gdje je standardna devijacija, odnosno raspršenje rezultata najmanje. Na subskali Procjena emocionalne situacije kao prikladne (appraisal, DTSAPP) najniži rezultat iznosi 6, a najviši 13, odnosno najniži rezultat je dvostruko veći od najnižih rezultata na ostalim subskalama.



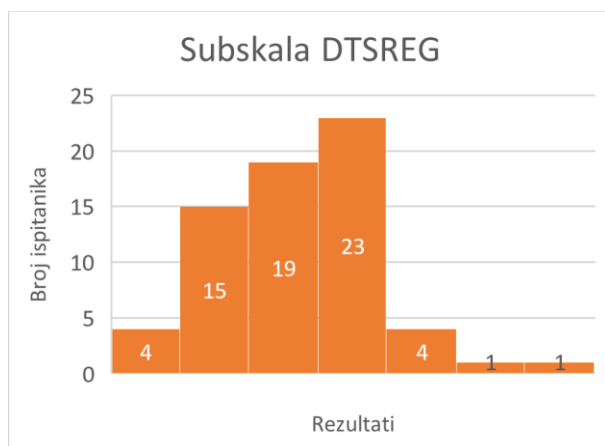
Graf 8. Raspodjela rezultata na subskali
Sposobnost podnošenja emocija (tolerance)



Graf 9. Raspodjela rezultata na subskali
Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji
i utjecaj na funkcioniranje (absorption)



Graf 10. Raspodjela rezultata na subskali Procjena
emocionalne situacije kao prikladne (appraisal)



Graf 11. Raspodjela rezultata na subskali
Sposobnost regulacije emocija (regulation)

Distribucija rezultata na subskali DTSTOL (Graf 8) pozitivno je asimetrična (aritmetička sredina manja je od medijana ($9,61 < 10$), kao i na subskali DTSAPP (Graf 10) ($9,81 < 10$). U uzorku od 67 studenata njih 26 (39%) i 28 (42%) iskazalo je iznadprosječne vrijednosti u situacijama nošenja s različitim (u ovoj situaciji negativnim) emocijama i prilikom procjene emocionalne reakcije kao prikladne. Manjina, njih 20 (30%) i 19 (28%) pokazuje ispodprosječne vrijednosti na istim mjerama, a 21 (31%) i 20 (30%) studenata nalazi se u prosjeku s aritmetičkom sredinom između 9 i 10. Jedino na subskali DTSABS (Graf 9) rezultati tvore negativno asimetričnu

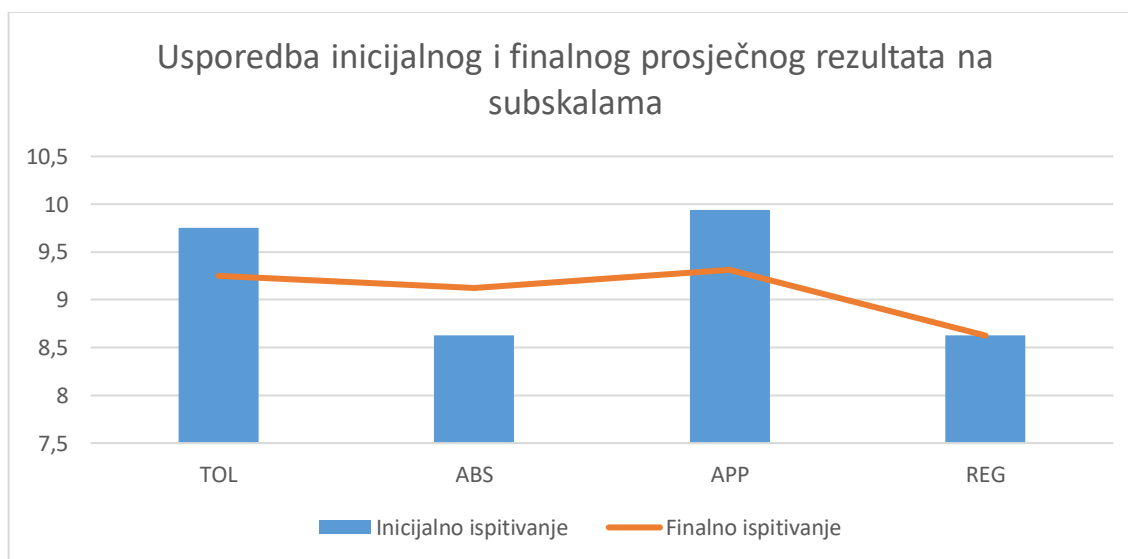
distribuciju (aritmetička sredina veća je od medijana, $9,10 > 9$), što ukazuje na veći broj studenata s manjom razinom pažnje ovisno o negativnoj emociji i veći utjecaj iste na funkcioniranje. U ovom uzorku studenata samo 21 (31%) student, odnosno nešto manje od polovice studenata iskazuje veću razinu pažnje i bolje funkcioniranje u stresnim situacijama, dok ih 18 (27%) pokazuje prosječne rezultate s aritmetičkom sredinom između 9 i 10, a 28 (41%) studenata pokazuje ispodprosječne rezultate. Distribucija rezultata na subskali DTSREG pokazuje gotovo normalnu raspodjelu rezultata (Graf 11), gdje je 19 (28%) studenata iskazalo prosječne rezultate, odnosno rezultate koji su u skladu s aritmetičkom sredinom, dakle između 7 i 8. Ispodprosječne rezultate u sposobnosti regulacije emocija iskazalo je 19 (28%) studenata s aritmetičkom sredinom između 0 i 7, a iznadprosječne njih čak 29 (43%).

Finalni rezultati dobiveni na *Skali odnosa prema stresu* pokazuju da od ukupnog rezultata dobivenog od 8 ispitanika najniži iznosi 37, za razliku od minimalnog rezultata inicijalnog ispitivanja 8 ispitanika koji je 33. Također, najviši ukupni rezultat iznosi 67, u odnosu na inicijalni 61. Prosječna razina otpornosti na stres dobivene u finalnog ispitivanju u promatranom uzorku iznosi $M=46,38$, pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 75. Standardna devijacija je niska što ukazuje na vrlo malo raspršenje rezultata. Deskriptivne karakteristike uzorka prikazane su i u Tablici 3.

Ukupan broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
8	37	67	46,38	1,19

Tablica 3. Deskriptivne karakteristike uzorka na *Skali odnosa prema stresu* – finalno ispitivanje

Što se tiče subskala, od ukupnog broja od 8 studenata najniži rezultat na subskali Sposobnost podnošenja emocija (tolerance, DTSTOL) iznosi 5, a najviši 13, u odnosu na inicijalno ispitivanje u kojem je najniži rezultat nešto viši (8), a najviši jednak finalnom (13). Prosječna razina sposobnosti podnošenja emocija (kao što je u ovom slučaju stres i anksioznost) u promatranom uzorku iznosi $M=9,25$, pri čemu se teoretski raspon kreće od 0 do 15. U sljedećoj subskali, Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaj na funkcioniranje (absorption, DTSABS) finalni rezultati su vrlo slični, osim što je najviši rezultat 15, što je ujedno maksimalan rezultat kojeg je moguće dobiti. Također, rezultati su vrlo slični i na subskali Sposobnost regulacije emocija (regulation, DTSREG) sa maksimalnim rezultatom 15. Na subskali Procjena emocionalne situacije kao prikladne (appraisal, DTSAPP) najniži rezultat iznosi 6,5 a najviši 12,5 u odnosu na inicijalne rezultate u kojima je najniži rezultat jednak onome u finalnom ispitivanju (6,5), a najviši neznatno manji (12). Iako su promjene neznatne kada uspoređujemo najmanji i najviši rezultat u svakoj subskali, u usporedbi prosječnih rezultata mogu se primijetiti neke razlike (Graf 12). Na dvije subskale, DTSTOL i DTSAPP vidimo pad u prosječnom rezultatu, dok se na subskali DTSABS može primijetiti porast te jednak prosječni rezultat na subskali DTSREG.



Graf 12. Usporedba prosječnih inicijalnih i finalnih rezultata na subskalama Sposobnost podnošenja emocija (tolerance, DTSTOL), Razina pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaj na funkcioniranje (absorption, DTSABS), Procjena emocionalne situacije kao prikladne (appraisal, DTSAPP) te Sposobnost regulacije emocija (regulation, DTSREG)

Zatim, bitno je spomenuti i ukupnu distribuciju rezultata. Na subskali DTSTOL od 8 studenata njih 2 (25%) iskazalo je ispodprosječne ili iznadprosječne vrijednosti u situacijama nošenja s različitim emocijama dok ih je 4 (50%) iskazalo prosječne rezultate s aritmetičkom sredinom između 9 i 10, za razliku od inicijalnih rezultata u kojima je 2 (25%) studenta pokazalo prosječne rezultate, a 37,5% iznadprosječne ili ispodprosječne rezultate. Vrlo slično je i s rezultatima na subskali DTSAPP gdje je 3 (38%) studenata pokazalo ispodprosječne ili iznadprosječne vrijednosti, a 2 (25%) studenata prosječne. Od inicijalnih rezultata ove vrijednosti se razlikuju utoliko što je u inicijalnom ispitivanju 25% ispitanika iskazalo ispodprosječne vrijednosti u procjeni emocionalne situacije kao prikladne, a nešto više, 50% iznadprosječne. Na subskali DTSABS njih 4 (50%) pokazalo je iznadprosječne rezultate, odnosno višu razinu pažnje neovisno o negativnoj emociji i manji utjecaj iste na funkcioniranje, što ukazuje na poboljšanje u odnosu na inicijalne rezultate (25%). Ispodprosječni rezultati u finalnom mjerenju (50%) nešto su manji od rezultata u inicijalnom (62,5%), dok se prosječni rezultati ne razlikuju i iznose 12,5% u finalnom, kao i u inicijalnom mjerenju. Na subskali DTSREG rezultati tvore pozitivno asimetričnu distribuciju (aritmetička sredina veća je od medijana, $8,66 > 8,5$), što ukazuje na veći broj studenata s većom sposobnosti regulacije emocija. U ovom uzorku studenata čak 4 (50%) studenta pokazuje iznadprosječnu sposobnost regulacije emocija, dok samo 1 (12,5%) student/ica izvještava o prosječnim, a 3 (38%) o ispodprosječnim sposobnostima. U usporedbi s inicijalnim ispitivanjem vidi se znatna razlika u iznadprosječnim rezultatima (4:1) dok se ispodprosječna vrijednost ne razlikuje, a prosječni rezultat je puno zastupljeniji nego u inicijalnom ispitivanju (1:4).

U usporedbi inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih na skupini varijabli *Skale odnosa prema stresu* za ovu grupu od 8 ispitanika korišten je i Wilcoxonov test sume rangova (Tablica 4). Statistički značajne promjene registrirane su samo na varijabli RAUZVIS („Osjećati rastresenost ili uznemirenost za mene je uvijek veliko iskušenje.“), gdje kod velikog broja ispitanika možemo primijetiti da se u finalnom ispitivanju u puno manjoj mjeri slažu s navedenom tvrdnjom.

Tablica 4. Rezultati Wilcoxonovog testa za varijable Skale odnosa prema stresu

	NEORAUZ2 - NEORAUZ1	RAUZRAZ2 - RAUZRAZ1	TENRAUZ2 - TENRAUZ1	RAIPOP2 - RAIPOP1	NEGRAUZ2 - NEGRAUZ1	TRAUZLJ2 - TRAUZLJ1	RAUZNPR2 - RAUZNPR1	SIZRAUZ2 - SIZRAUZ1
Z	-,378b	-,707c	-,108c	-,333c	-,877b	,000d	-1,342b	-1,000b
Asymp. Sig.	,705	,480	,914	,739	,380	1,000	,180	,317

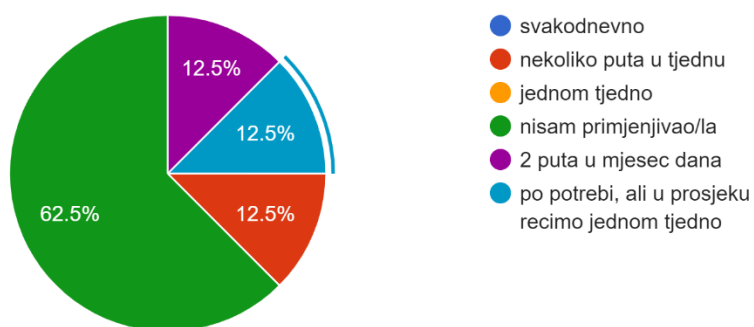
	DRLJBNO2 - DRLJBNO1	RAUZVIS2 - RAUZVIS1	SRSRAUZ2 - SRSRAUZ1	PLARAUZ2 - PLARAUZ1	SPRRAUZ2 - SPRRAUZ1	RAUZPOD2 - RAUZPOD1	RAUZLOŠ2 - RAUZLOŠ1
Z	,000 ^d	-2,000^b	-1,134 ^c	-1,134 ^b	,000 ^d	,000 ^d	-,828 ^c
Asymp. Sig.	1,000	,046	,257	,257	1,000	1,000	,408

Također, bitno je napomenuti da je, zbog vrlo malog broja ispitanika koji su sudjelovali kako na inicijalnom tako i na finalnom ispitivanju, pomalo nespretno govoriti o „statistički značajnoj razlici“. Osim toga, vrlo je vjerojatno da bi razlike bile i puno značajnije da se veći broj ispitanika odazvao finalnom ispitivanju. Stoga, ukoliko bismo podatke analizirali i pojedinačno, za svakog ispitanika, bilo bi važno istaknuti one kod kojih se vide upravo te, značajnije promjene. Tako se, na primjer, kod ispitanika 061 vide najveće promjene na pojedinim varijablama, točnije na čestici TENRAUZ („Teško se nosim s osjećajem rastresenosti ili uznemirenosti.“), u kojoj je ispitanik promijenio svoj odgovor sa „Izrazito se slažem“ na „Donekle se ne slažem“. Vrlo je zanimljiv podatak dobiven na čestici NEGRAUZ („Ne postoji ništa gore od osjećaja rastresenosti ili uznemirenosti.“), gdje se vidi da je ispitanik očito spoznao težinu negativnih osjećaja i svoj odgovor promijenio sa „Donekle se ne slažem“ na „Izrazito se slažem“. Unatoč tome, na čestici TRAULZJ („Mogu tolerirati osjećaj rastresenosti ili uznemirenosti kao i većina ljudi.“) ispitanik je svoj odgovor „Donekle se ne slažem“ promijenio na „Izrazito se slažem“. Također se može primijetiti i pojavljivanje osjećaja osnaženja kod ovog ispitanika, posebice u odgovoru na čestici SRSRAUZ („Sramim se sebe kada sam rastresen/a ili uznemiren/a.“) koje je ispitanik vrlo odlučno promijenio s „Donekle se slažem“ na „Izrazito se ne slažem“. Kod ovog ispitanika primijećene su najznačajnije promjene, no još nekoliko ispitanika pokazalo je također vrlo značajne promjene, kao što je ispitanik 060 sa velikim razlikama u rezultatu, odnosno samoiskazu na 3 varijable i ispitanik 067 na 5 varijabli.

Osim *Upitnika ispitne anksioznosti* i *Skale odnosa prema stresu*, za potrebe ovog istraživanja stvorena je i online anketa *Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata* (završna anketa). Na evaluacijsku anketu odgovorilo je 8 sudionika istraživanja, što je jednako broju rezultata dobivenih finalnih mjerenjem. Gotovo svi studenti izjavili su da im je sadržaj predavanja bio u potpunosti jasno predstavljen, dok je 1 student/ica jasnoću sadržaja bodovala ocjenom 4. Što se tiče interesa za prezentirani sadržaj prije predavanja, rezultati su ravnomjerno raspoređeni na ocjenama od 3 do 5, a nakon slušanja predavanja, čak 87% sudionika označilo je sadržaj zanimljivim i pretežno zanimljivim, dok je 12,5% sudionika sadržaj bio uglavnom poznat, a nikome nezanimljiv. Vezano uz samostalno provođenje metoda aktivnog suočavanja sa stresom, 50% studenata izjasnilo se da je prije predavanja povremeno primjenjivalo pojedine metode suočavanja sa stresom, a 50% studenata se nikada nije okušalo u istim. Neke od metoda koje su studenti ranije koristili bile su meditacija, unutarnji govor-ohrabrivanje, duboko disanje, slušanje glazbe i relaksacija. Nakon predavanja o metodama aktivnog suočavanja sa stresom, tek nekolicina studenata uključila je iste u svoju svakodnevnicu, a u nastavku slijedi grafički prikaz distribucije rezultata (Graf 13). Također, studenti koji jesu koristili neke od metoda izjasnili su se i o tome koje su metode upotrebljavali: vođena fantazija, Mindfulness i upotreba osjetila s ciljem opuštanja.

NAKON predavanja o metodama aktivnog suočavanja sa stresom primjenjivao/la sam prezentirane metode:

8 responses



Graf 13: Prikaz distribucije postotaka primjenjivanja metoda aktivnog suočavanja sa stresom nakon predavanja

Kao razlog zašto nisu primjenjivali metode aktivnog suočavanja sa stresom, studenti pretežno navode kako im to nije bilo potrebno, ali, unatoč tome, kažu da su im metode pomogle u periodu pripremanja za polaganje ispita. Štoviše, studenti koji su ispunili anketu podijelili su i na koji način im je ovaj Program pomogao u periodu polaganja ispita. Neke od izjava studenata navode se u nastavku: „Osvijestila sam koliko mi samo imamo utjecaj na to kako ćemo se osjećati.“, „Zanimalo me koja metoda će meni najbolje pomoći pa sam ih isprobavala i neke su mi i pomogle“ i „Smirivanje i rješavanje treme“. Kao metode za koje smatraju da bi im najviše koristile u smanjenju anksioznosti u vremenu polaganja ispita studenti ističu meditaciju, odnosno Mindfulness metodu za smanjenje stresa, razgovor s prijateljicom, aroma-terapiju, kao i upotrebu drugih osjetila s ciljem umirivanja. Na kraju, kada se studente zamolilo da predlože što bi se moglo promijeniti, odnosno ukloniti ili nadodati s ciljem poboljšanja Programa, studenti su preporučili uvođenje dodatnih aktivnosti kako bi se obuhvatila veća interesna skupina i više praktičnog rada.

8. RASPRAVA

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati učinkovitost primjene tehnika opuštanja, kreativne vizualizacije i elemenata Mindfulness metode smanjenja stresa kod studenata tijekom perioda polaganja ispita. Kako bi to bilo moguće, promatrane su promjene u samoiskazima anksioznosti na *Upitniku ispitne anksioznosti*, ali i u samom odnosu ispitanika prema stresu putem *Skale odnosa prema stresu* na način da se prvo mjerenje izvelo prije provedbe Programa aktivnog suočavanja sa stresom, a završno mjerenje odvijalo se nakon završetka ispitnih rokova.

Provedenim istraživanjem došlo se do zanimljivih podataka i saznanja. Za početak, vrlo je bitno spomenuti podatak da je u inicijalnom ispitivanju velika većina od ukupno 67 ispitanika izjavila da se ponekad ili često (82%) za vrijeme ispita osjeća napeto i uznemireno, a čak 75% ispitanika da su često ili jako često vrlo nervozni kada polažu važan ispit. Štoviše, samo 6% sudionika nikad ne osjeća paniku, a 3% nikad nije nervozno kada polaže važan ispit, dok je, u prosjeku, na postavljena pitanja o učestalosti i intenzitetu doživljavanja ispitne anksioznosti na emocionalnoj razini čak 23% ispitanika označavalo odgovor „jako često (gotovo stalno), na osnovu čega se može zaključiti o visokoj razini ispitne anksioznosti. Takvi rezultati vrlo su slični rezultatima istraživanja provedenih u Hrvatskoj i u inozemstvu. Na primjer, u istraživanjima provedenim u Beogradu (Erić, 1977), dobiven je podatak da čak 92% studenata doživljava određenu razinu ispitne anksioznosti, što uvelike korelira s dobivenih 82% u ovom istraživanju. Također, prosjek od 23% ispitanika dobivenih ovim istraživanjem neznatno je manji od prosjeka dobivenog u istraživanjima provedenim u SAD-u i Velikoj Britaniji, gdje se ispitna anksioznost javlja kod 25% do 30% učenika (McDonald, 2001; Zeidner, 1998 sve prema Erceg, 2007). Rezultati istraživanja vrlo su slični i onima dobivenim na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu 2015. godine u istraživanju studentice Čibarić, a koji pokazuju da čak 22% ispitanika iskazuje visoku ispitnu anksioznost (Čibarić, 2015). S obzirom na ranije spomenute učinke i posljedice takvog neprestanog doživljavanja ispitne anksioznosti, kao što su zdravstveni problemi, emocionalni, ali i kognitivni problemi, koji, zbog učestalog ponavljanja, značajno utječu na sveukupnu kvalitetu života osobe, možemo reći da dobiveni postotak zastupa vrlo veliku brojku studenata koji doživljavaju navedene tegobe, ali, također, naglašava još veću nužnost prevencije nastanka istih. Što se tiče doživljavanja ispitne anksioznosti kroz domenu zabrinutosti i utjecaju na samu učinkovitost studenata, čak 82% ispitanika izvještava o negativnom utjecaju

nekonstruktivnog razmišljanja na koncentraciju tijekom ispita. Iako ne postoji dovoljno istraživanja da bi se s istima mogli usporediti rezultati dobiveni u ovom istraživanju, poznata je informacija kako zabrinutost negativno utječe na procesiranje informacija i dosjećanje naučenog gradiva te se, kao takva, spominje kao glavni negativni faktor koji djeluje na dostignuća (Deffenbacher, 1980; Elliot i McGregor, 1999 sve prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Štoviše, brojni autori ističu upravo negativne misli (samokritiku, percepciju osobne neadekvatnosti, mogućnost neuspjeha i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha) te preokupaciju fiziološkim i emocionalnim reakcijama, odnosno automatske misli, kao razlog smanjenja resursa i općenito lošijeg uspjeha u situacijama testiranja (Covington, 1985; Smith, Arknoff i Wright, 1990; Endler i sur., 1991; Anderson i Sauser, 1995 sve prema Živčić-Bećirević, 2003; Rijavec i Marković, 2008). Vrlo je bitno spomenuti i rezultate vezane uz osjećaje bespomoćnosti i zabrinutosti zbog mogućeg neuspjeha. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju pokazuju da čak 70% ispitanika razmišlja o posljedicama koje mogu nastupiti ukoliko ne polože ispit. Uzevši u obzir ranije spomenut rezultat od 23% ispitanika koji jako često (gotovo stalno) doživljavaju neke oblike ispitne anksioznosti, može se potvrditi i definicija ispitne anksioznosti prema kojoj su visoko ispitno anksiozne osobe u situacijama procjene sklone sebi okrenutim interferirajućim odgovorima poput osjećaja bespomoćnosti te su zabrinute zbog mogućeg neuspjeha (Sarason, 1980 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Također, vrlo je zanimljiva činjenica da je, s obzirom na veliki broj ispitanika koji razmišljaju o posljedicama lošeg uspjeha na ispitu, tek 25% ispitanika opterećeno ocjenom koju će dobiti na ispitu, a samo je 28% nekada osjetilo strah vezan uz završetak studija. Ovakvi rezultati mogu se povezati s činjenicom da upravo na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu većina studenata ne odustaje od daljnjeg obrazovanja na fakultetu zbog loših ocjena i, općenito, lošeg uspjeha, odnosno gotovo svi studenti uspiju završiti fakultet u propisanom periodu. Kao jedan od najvažnijih podataka dobivenih ovim istraživanjem, voljela bih spomenuti rezultat dobiven na čestici 12: „Voljela bih da me ispiti toliko ne uznemiruju“ (VOTONEU), u kojem čak 88% studenata potvrđuje tu izjavu. Upravo ovaj podatak treba služiti kao smjernica u kreiranju različitih intervencija s ciljem smanjenja ispitne anksioznosti, odnosno obučavanju studenata uspješnom svladavanju iste. S druge strane, iako se velika većina ispitanika izjasnila kako bi voljela da ih ispiti manje uznemiruju, tek nekolicina, točnije 8 ispitanika sudjelovalo je u ispunjavanju finalnog upitnika i ankete za evaluaciju te se iz tih rezultata mogu

izvesti neki zaključci o učinkovitosti Programa aktivnog suočavanja sa stresom, kao i moguće potrebe za prilagodbom i unapređenjem.

U usporedbi rezultata inicijalnog i finalnog ispitivanja u kojem je sudjelovalo 8 ispitanika, mogu se zamijetiti neznatne promjene. Prilikom odgovaranja na pitanja koja se tiču osjećaja napetosti, uznemirenosti, nervoze i panike vezanih uz polaganje ispita, u inicijalnom ispitivanju prevladava odgovor jako često (gotovo stalno) sa 36%, dok su u finalnom ispitivanju rezultati neznano viši. Takav podatak može se objasniti pretpostavkom da su, nakon informiranja i edukacije, ispitanici postali više svjesni procesa koji se događaju unutar njih tijekom polaganja ispita te, stoga, više na njih obraćaju pažnju i pridaju im veći značaj. Također, što se tiče negativnih misli za vrijeme ispita te njihovog utjecaja na učinkovitost, ne postoji značajna razlika u prosjeku finalnih rezultata u odnosu na inicijalne. Najveće promjene mogu se zamijetiti u odgovoru „nikad“, odnosno u izjavi da „nikad“ ne doživljavaju ometanje na ispitu uzrokovano nekonstruktivnim automatskim mislima, kojeg je u finalnom ispitivanju označilo čak 45% ispitanika u odnosu na inicijalnih 36%. Ukoliko bismo analizirali svakog ispitanika pojedinačno, valjalo bi spomenuti neke od značajnijih promjena u iskazima na *Upitniku ispitne anksioznosti*. Jedna od takvih promjena dogodila se kod ispitanika 060, koji iskazuje smanjenje napetosti i uznemirenosti za vrijeme ispita, na način da je svoj odgovor promijenio s „jako često (gotovo stalno)“ na „ponekad (rijetko)“. Vrlo slično tome, ispitanik 061 izjavio je da se puno češće osjeća opušteno i sigurno za vrijeme ispita, ali, suprotno tome i za razliku od većine ostalih ispitanika, iskazuje značajno učestaliji utjecaj automatskih misli na učinkovitost na ispitu. Također, promjene su vidljive i kod ispitanika 062, koji je iskazao smanjenje psihosomatskih smetnji, odnosno lupanja srca za vrijeme ispita na način da je u inicijalnom ispitivanju odgovorio da mu srce lupa jako često (gotovo stalno), a u finalnom samo ponekad (rijetko) te smanjenje učestalosti nelagode u želucu sa „često“ na „nikad“. Također, izjasnio se i o manjem utjecaju negativnih i automatskih misli na učinkovitost tijekom ispita nakon korištenja nekih od metoda aktivnog suočavanja s ispitnom anksioznosti. Za razliku od ostalih ispitanika koji su pokazali smanjenje negativnih osjećaja vezanih uz polaganje ispita, ispitanik 065 iskazao je učestalije osjećanje istih na svim česticama subskale emocionalnosti te veću ili jednaku zabrinutost. Kod ispitanika 067 odgovori su ostali nepromijenjeni ili je pokazao češću pojavu negativnih emocija, osim na čestici „Na ispitima se blokiram“, gdje se, u odnosu na inicijalnih „jako često (gotovo stalno)“, u finalnom ispitivanju taj odgovor smanjio na „ponekad (rijetko)“. Sveukupno, ispitanici su iskazali pozitivne promjene na većini čestica, dok je kod manjeg broja

ispitanika rezultat ostao nepromijenjen. Takvi podatci vrlo su slični onima dobivenim drugim istraživanjima u kojima se ispitivala učinkovitost pojedinih programa, odnosno metoda za smanjenje anksioznosti (King, 1988; Speck, 1990; Thompson i Coppens, 1994; Ott, 1996; Kudek-Mirošević, 2012; Grammatica, 2018). Iako je većina studenata pokazala pozitivne promjene na većini čestica, jedan od razloga zašto je kod pojedinih ispitanika rezultat ostao nepromijenjen ili su se iskazi negativnih emocija povećali mogla bi biti i loša implementacija pojedinih tehnika u svakodnevni život, odnosno premala količina posvećenog vremena (de Vibe i sur., 2013). To potvrđuje i podatak prikupljen završnom anketom koji daje do znanja kako je tek nekolicina studenata uključila neke od metoda u svoju svakodnevnicu, odnosno čak 62,5% ispitanika (5 ispitanika) izjavilo je da nije primjenjivalo naučene metode aktivnog suočavanja sa stresom, dok je jedan ispitanik nekoliko puta u tjednu prakticirao neke od metoda, jedan 2 puta u mjesec dana te je jedan ispitanik izjavio kako je iste koristio po potrebi, ali u prosjeku jednom tjedno. S druge strane, iako ranije navedeni rezultati pokazuju kako ispitanici osjećaju negativne emocije vezane uz ispite i pokazuju određenu razinu ispitne anksioznosti, kada ih se upitalo zašto nisu primjenjivali naučene metode aktivnog suočavanja sa stresom, uglavnom kao razlog navode kako im to nije bilo potrebno, ali da im je samo sudjelovanje u Programu svejedno pomoglo u periodu pripremanja za polaganje ispita. Kao razlog oprečnim podacima dobivenim u *Upitniku* i *Anketi* može biti pretpostavka da su ispitanici, zbog nedostatka specifičnih pitanja u *Upitniku*, opisivali svoje iskustvo vezano uz tek završenu srednju školu ili neka druga iskustva testiranja. Takvu pretpostavku podupiru i podatci koji govore da, u obrazovnom kontekstu, intenzitet anksiozne reakcije ovisi i o tipu ispitnih pitanja, vrsti ispita (pismeni ili usmeni ispit), znanju i općoj sklonosti studenta za ispitivano područje te pripremljenosti za ispit (Spielberger i Vagg, 1995 prema Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012). Također, Sarason (1981 prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006), navodi da podržavajuća okolina ima utjecaj na ponašanje osobe jačanjem njene samoeфикаsnosti. U usporedbi s drugim istraživanjima, razlika leži u tome da su druga istraživanja provedena na fakultetima Medicine, odnosno pretežno su sudjelovali ispitanici zdravstvenog usmjerenja. S obzirom da je poznato da su takve osobe okružene većom količinom stresora, kako tijekom studija, tako i kasnije u radu te da jako rijetko dobivaju onu razinu podrške koja im je potrebna, rezultati su pokazali puno veću uspješnost pojedinih programa. Uzevši sve to u obzir, kako specifične pozitivne karakteristike Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i podršku profesora na fakultetu, tako i veliku motivaciju ispitanika za područje studija, vrlo je vjerojatno da u određenom

vremenskom okviru studenti zbilja nisu imali potrebe za smanjenjem ispitne anksioznosti te da je ona bila izražena u manjoj mjeri.

Kako bi svi istraživački problemi navedeni u ovom istraživanju bili obuhvaćeni, vrlo je važno spomenuti i rezultate dobivene na *Skali odnosa prema stresu*. Čak 3 istraživačka problema obuhvaćaju rezultate ove *Skale*, a ogledaju se u usporedbi inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih na 4 subskale: Sposobnosti podnošenja emocija, Razini pažnje ovisno o negativnoj emociji i utjecaju na funkcioniranje, Procjeni emocionalne situacije kao prikladne te na subskali Sposobnosti regulacije emocija. Kao što je već ranije spomenuto, na pojavu ispitne anksioznosti ne utječu samo vanjske „opasnosti“, već je bitno naglasiti i utjecaj osobnog doživljavanja situacije, odnosno osobnog faktora. U istraživanju autora Anestis i sur. (2007 prema Keough i sur., 2010) i Keough i sur. (2010) rezultati su pokazali značajnu negativnu povezanost rezultata dobivenih na Skali odnosa prema stresu i različitih simptoma anksioznosti (panika, socijalna anksioznosti, opsesivna-kompulzivnost i anksiozna briga), na način da osobna otpornost prema stresu smanjuje strah od simptoma anksioznosti. Upravo zbog činjenice da naš odnos i naša percepcija stresa izravno utječu na pojavu simptoma anksioznosti ispitanici su zamoljeni da, pored *Upitnika ispitne anksioznosti*, odgovore i na pitanja određena *Skalom*, a zatim su promatrane sve promjene koje su se dogodile u njihovoj percepciji stresa nakon provedbe Programa aktivnog suočavanja sa stresom. U nastavku će se prvo analizirati inicijalni rezultati dobiveni na *Skali*, nakon čega će se isti usporediti s finalnim rezultatima te će se, na kraju, ukupni rezultat usporediti s rezultatima dobivenim *Upitnikom* kako bi se utvrdilo postoji li povezanost i kakva je ona.

Inicijalni rezultati dobiveni na *Skali odnosa prema stresu* tvore normalnu distribuciju, na način da je 23 ispitanika (34,4%) pokazalo prosječne rezultate, odnosno rezultate u skladu s aritmetičkom sredinom, a 22 (32,84) ispitanika pokazalo je iznadprosječne i ispodprosječne rezultate. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da se velika većina ispitanika izrazito dobro nosi sa stresom. Iako općeniti rezultati dobiveni na *Skali* nisu u potpunosti koherentni s rezultatima dobivenim na *Upitniku ispitne anksioznosti*, potrebno je detaljnije analizirati svaku subskalu, kao i pojedinačne odgovore studenata koji su sudjelovali kako u inicijalnom tako i u finalnom ispitivanju. Prvim od tri istraživačka problema koji uključuju ovu *Skalu* željela se istražiti razlika u sposobnosti podnošenja emocija (anksioznosti) i procjeni emocionalne situacije kao prikladne u različitim situacijama na ispitu prije i nakon provođenja Programa aktivnog suočavanja sa stresom. Ovaj istraživački problem izravno je povezan s analizom rezultata dobivenih na subskalama Osobna

sposobnost podnošenja emocija (DTSTOL) i Procjena emocionalne situacije kao prikladne (DTSAPP). Kao što je već ranije rečeno, distribucija rezultata 67 ispitanika na obje subskale pozitivno je asimetrična, odnosno veći broj ispitanika (39% i 42%) iskazalo je iznadprosječne vrijednosti u situacijama nošenja s negativnim emocijama koje su izazvane stresom i prilikom procjene emocionalne reakcije kao prikladne. Vrlo mali udio ispitanika pokazuje ispodprosječne vrijednosti, a 30% ispitanika nalazi se u prosjeku na istim varijablama obje subskale. U usporedbi rezultata 8 ispitanika koji su prisustvovali inicijalnom i finalnom ispitivanju primjećuju se neznatne razlike kada se uspoređuju inicijalni i finalni rezultati, no u usporedbi prosječnog rezultata primjećuju se nešto lošiji rezultati u odnosu na inicijalne. Takvi rezultati slični su onima dobivenim na *Upitniku ispitne anksioznosti*, a koji se mogu objasniti pretpostavkom da studenti koji su više samosvjesni i educirani o problematici, više i doživljavaju stres, odnosno negativne emocije koje s njime dolaze. Stoga su rezultati dobiveni u finalnom ispitivanju na subskalama DTSTOL i DTSAPP više distribuirani na krajnjim mjerama, dok puno manje studenata pokazuje prosječni rezultat. Statistički značajne promjene registrirane su samo na varijabli RAUZVIS („Osjećati rastresenost ili uznemirenost za mene je uvijek veliko iskušenje.“), koja pripada subskali DTSAPP, gdje kod velikog broja ispitanika možemo primijetiti da se u finalnom ispitivanju u puno manjoj mjeri slažu s navedenom tvrdnjom. Drugi istraživački problem odnosi se na razinu pažnje u stresu i obuhvaća usporedbu inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih na subskali DTSABS. Rezultati ove subskale mogu se povezati s rezultatima dobivenim na Upitniku ispitne anksioznosti, točnije na česticama koje su povezane s negativnim utjecajem anksioznosti na učinkovitost studenata. Podatci dobiveni na *Skali* pokazuju da velik broj ispitanika (50%) izvještava o vrlo visokoj razini pažnje neovisno o negativnoj emociji i manjem utjecaju iste na sveukupno funkcioniranje. Sukladno tome, u rezultatima koji obuhvaćaju 8 ispitanika koji su ispunili inicijalne i finalne upitnike, u finalnom ispitivanju čak 45% ispitanika izjavilo je da nikad ne doživljavaju ometanje na ispitu uzrokovano nekonstruktivnim automatskim mislima. Posljednji istraživački problem vezan uz *Skalu odnosa prema stresu* bio je ispitati razliku u načinima na koje se studenti odnose prema stresu, odnosno koja je razlika u sposobnosti regulacije emocija prije i nakon sudjelovanja u Programu aktivnog suočavanja sa stresom. Podatci dobiveni na subkali DTSREG govore upravo o tome i pokazuju da nema značajne razlike između inicijalnih i finalnih rezultata dobivenih od 8 sudionika istraživanja. U zaključku, uzevši u obzir mali broj ispitanika koji je sudjelovao u finalnom ispitivanju, može se reći da su promjene u rezultatima prije i nakon

sudjelovanja u Programu aktivnog suočavanja sa stresom vidljive, no kako bi bile od koristi, potrebno ih je ciljano i individualno interpretirati kako bi se odredio njihov značaj. Kod pojedinih ispitanika vide se znatne razlike u inicijalnim i finalnim rezultatima na pojedinim varijablama, točnije na varijablama koje pripadaju subskalama DTSTOL i DTSAPP, a bitno je napomenuti da se te razlike odnose na pozitivne promjene u iskazima ispitanika.

U usporedbi rezultata dobivenih na Upitniku ispitne anksioznosti i Skali odnosa prema stresu, može se reći da postoji određena korelacija. Ona se posebice vidi na pojedinim varijablama, odnosno na subskalama zabrinutosti i DTSABS, kao i na subskalama emocionalnosti te DTSTOL i DTSAPP. Drugim riječima, slično kao i u ostalim istraživanjima koji su ispitivali povezanost ispitne anksioznosti i odnosa prema stresu (Anestis i sur., 2007 prema Keough i sur., 2010; Keough i sur., 2010), poprilično dobri rezultati dobiveni *Skalom odnosa prema stresu* koreliraju sa rezultatima dobivenim na *Upitniku ispitne anksioznosti*. Iako, u konačnici, ispitanici općenito nisu pokazali značajne razine ispitne anksioznosti, kao ni loše rezultate na *Skali odnosa prema stresu*, te korelacije ogledaju se upravo u većoj otpornosti prema stresu i manjim razinama anksioznosti te minimalnom utjecaju negativnih emocija na učinkovitost studenata.

9. KRITIČKI OSVRT NA ISTRAŽIVANJE

Nakon analize dobivenih podataka i uvida u evaluaciju samog Programa, zapažene su neke manjkavosti i mogućnosti za napredak. Kao prvo, što se tiče samog uzorka ispitanika, u ovom istraživanju uzorak ispitanika odabran je namjernim uzorkovanjem te se, iz tog, razloga, rezultati ne mogu generalizirati na cijelu studentsku populaciju s obzirom da uzorak nije obuhvatio studente svih fakulteta ni svih dobni i obrazovnih skupina. Iz tog razloga, bilo bi značajno istraživanje i Program provesti s prigodnim uzorkom koji bi obuhvaćao studente različitih fakulteta te dobni i obrazovnih skupina. Bitno je spomenuti i brojku od samo 8 studenata koji su prisustvovali i inicijalnom i finalnom ispitivanju, što se može objasniti nedovoljnom motiviranošću i/ili potrebom za takvom intervencijom. Također, iako u ovom istraživanju to nije bio jedan od istraživačkih problema, bilo bi zanimljivo promotriti razlike u uzorku s obzirom na pripadnost pojedinom smjeru (Rehabilitaciji, Logopediji i Socijalnoj pedagogiji) te ispitati razinu anksioznosti ovisno o kompetitivnosti pojedinog smjera pri upisu, a s obzirom na pretpostavku da se na kompetitivnijim fakultetima pred studente stavljaju veća očekivanja. Osim navedenog, bogatiji bi se uvid u karakteristike ispitno anksioznih studenata dobio provedbom istraživanja na, primjerice, studentima koji sami traže pomoć zbog problema uzrokovanih ispitnom anksioznošću, s kojima bi se također mogao provesti intervju ili fokus grupa u okviru kvalitativnog istraživanja.

Jedan od vrlo bitnih faktora jest i vremenski period u kojem se provodilo ispitivanje. Naime, inicijalni podaci su se prikupljali gotovo dva mjeseca prije početka ispitnih rokova zbog čega je moguće da se ispitanici nisu mogli prisjetiti osjećaja anksioznosti vezanog uz specifičnu situaciju testiranja te su na pitanja odgovarali ovisno o generalnom iskustvu. Također, istraživanja pokazuju da su učenici doživljavali najviše razine anksioznosti i beznađa neposredno prije početka i u prvim trenutcima ispita te da je stanje ispitne anksioznosti vezano izričito uz pojedini događaj (Čibarić, 2015). Zbog navedenih činjenica, u budućnosti bi valjalo ispitivanje provesti i neposredno prije ispita.

No, na kraju, bez obzira na navedena ograničenja, rezultati dobiveni u ovom istraživanju imaju i važne praktične implikacije. Iako, prema samoiskazima studenata, poučavane metode u danom trenutku nisu bile potrebne s ciljem smanjenja ispitne anksioznosti, činjenica da su ispitanici prepoznali koje sve dobrobiti mogu imati od prakticiranja metoda za smanjenje anksioznosti te da su se aktivno uključili i preuzeli odgovornost, ukazuje na to da se Program ipak

u jednu ruku pokazao učinkovitim, i to najviše u vidu mogućnosti same prevencije visoke razine ispitne anksioznosti i njenih posljedica na sveukupni život studenata.

10. ZAKLJUČAK

U ovom diplomskom radu već je nekoliko puta istaknuta vrlo bitna činjenica da značajan broj djece i mladih doživljava ispitni strah i anksioznost i to u različitim intenzitetima te da se isti najčešće veže uz situacije testiranja. Stoga, glavni problemi u ovom radu bili su ispitati koji postotak studenata doživljava ispitnu anksioznost te mijenja li se taj postotak nakon provedbe Programa aktivnog suočavanja sa stresom, na koji način i u kojoj mjeri, zatim, ispitati razliku u sposobnosti podnošenja anksioznosti i procjeni emocionalne situacije kao prikladne, razini pažnje ovisno o negativnoj emociji te u načinu na koje se studenti odnose prema stresu prije i nakon provedbe Programa. Također, jedan od istraživačkih problema bio je i učiniti evaluaciju Programa s ciljem moguće prilagodbe i poboljšanja. Kao što je već ranije spomenuto, podatci dobiveni ovim istraživanjem pokazali su samo djelomičnu korelaciju sa sličnim istraživanjima. Postotak ispitno anksioznih studenata dobiven od 67 ispitanika vrlo je sličan onome dobivenom u ostalim istraživanjima. No, kada su se analizirali podatci dobiveni od 8 ispitanika koji su prisustvovali i inicijalnom i finalnom testiranju, razina ispitne anksioznosti bila je puno manja i studenti su u anketi izjavili kako nisu osjećali potrebu za intervencijom. Također, sukladno tome, rezultati dobiveni na Skali odnosa prema stresu pokazali su poprilično dobre vještine i stavove studenata u nošenju sa stresom. Kao samo neki od razloga zašto podatci nisu u skladu s očekivanim naveli su se: nedostaci prilikom uzorkovanja, vremenski uvjetovana provedba ispitivanja te moguće potrebe studenata za drugačijim oblikom intervencije. Upravo iz tog razloga, vrlo je bitno spomenuti potrebu da se, prije kreiranja samog programa, ispitanik upozna sa sudionicima i informira o njihovim potrebama i željama te, nakon toga, programske aktivnosti uskladi prema dobivenim informacijama i obilježjima sudionika.

U diplomskom radu spomenute su i značajne posljedice koje ispitna anksioznost može imati na sveukupni život studenata te nužnost određenih oblika intervencije. Iako bi se, u obrazovnom kontekstu, najbolji oblik intervencije ogledao u uklanjanju vanjskih stresora, nažalost to nikada neće biti moguće učiniti u potpunosti. Stoga, važno je fokusirati se na edukaciju i informiranje ciljane skupine, kao i osoba u njihovoj bližjoj okolini, o brojnim činjenicama vezanim

uz samu ispitnu anksioznost te o mogućnostima njene prevencije, ali i intervencije u situacijama kada se ona već pojavila. Prema autoru Erceg (2007 prema Čibarić, 2015), pokazalo se poželjnim da profesori prilikom usmenih ispita pokušaju prepoznati ispitno anksiozne studente te da im ukažu razumijevanje dajući im vremena za dosjećanje informacija. Upravo nastavnici imaju značajnu ulogu u identificiranju anksioznih simptoma kod studenata, ali i u pružanju informacija o postojećim oblicima i metodama suočavanja s anksioznosti.

Ovakvi zaključci mogu poslužiti kao smjernica za kreiranje budućih istraživanja, kao i mogućih programa prevencije i intervencije, a sve s ciljem educiranja sada sve većeg broja učenika koji su iskusili neke oblike ispitne anksioznosti. Na kraju, bitno je spomenuti da se ovakvi programi ne trebaju slijepo voditi ciljanim smanjenjem ispitne anksioznosti, već ih treba osmišljavati vođen idejom da svaka osoba ima pravo na ostvarivanje svojeg punog potencijala, kako u obrazovnom kontekstu, tako i u svakodnevnom životu.

11. LITERATURA

1. Aljinović, V. (2014). Anksioznost. Preuzeto s <https://www.plivazdravlje.hr/tekst/clanak/25403/Anksioznost.html> (17.03.2019.)
2. Bell, M. (n.d.). Ancient Japanese Art of Stress Relief. Preuzeto s <https://www.thehealthsciencejournal.com/ancient-japanese-art-stress-relief/> (24.04.2019.)
3. Benčić, T. (2014a). Anksioznost. Preuzeto s <http://www.zdravi-grad-porec.hr/strucneteme/anksioznost/> (13.04.2019.)
4. Benčić, T. (2014b). Državna matura – kako pobijediti ispitnu anksioznost. Preuzeto s <https://www.zdravi-grad-porec.hr/strucne-teme/drzavna-matura-kako-pobijediti-ispitnu-anksioznost/> (13.04.2019.)
5. Boričević Maršanić, V., Paradžik, Lj., Zečević, I., Karapetrić-Bolfan, Lj. (2015). Usredotočena svjesnost – *mindfulness*: primjena u djece i adolescenata. Socijalna psihijatrija, Vol. 43(3), 142-150.
6. Bošnjaković, J. (2016). Strah i povjerenje u čovjeku. JAHS, 2(2), 121-132.
7. Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H., Greeson, J. (2010). Developing Mindfulness in College Students through Movement Based Courses: Effects on Self-Regulatory Self-Efficacy, Mood, Stress, and Sleep Quality. Journal of American College Health, 58(5), 433-442.
8. Crnković, D. (2017). Anksioznost i kako ju liječiti. Medicus, 26(2), 185-191.
9. Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 2(2), 113-126.
10. Čibarić, A. (2015). Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Daily Health Post (2019). Ancient Japanese Natural Stress Relief. Preuzeto s <https://dailyhealthpost.com/natural-stress-relief/2/> (24.04.2019.)
12. De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., Sorlie, T., Bjorndal, A. (2013). Mindfulness Training for Stress Management: a Randomised Controlled Study of Medical and Psychology Students. BMC Medical Education, 107 (13). Preuzeto s <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-107> (24.04.2019.)
13. Dodig, G. (2002). Anksiozna stanja i antidepresivi. Medicus, 11(2), 161-163.

14. Eller, L. S. (1999). Guided imagery interventions for symptom management. *Annual Review of Nursing Research*, 17, 57-84.
15. Erceg, I. (2007). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
16. Erceg Jugović, I., Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*. 21(2), 299-316.
17. Erić, Lj. (1977). Strah od ispita: njegova priroda i liječenje. Beograd-Zagreb: Radna organizacija štamparije – Bor.
18. Everson, H.T., Millsap, R.E., Rodriguez C.M. (1991). Isolating Gender Differences in Test Anxiety: a Confirmatory Factor Analysis of the Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 243-251.
19. Gonzales, E. A., Ledesma, R. J., McAllister, D. J., Perry, S. M., Dyer, C. A., Maye, J. P. (2010). Effects of guided imagery on postoperative outcomes in patients undergoing same-day surgical procedures: a randomized, single-blind study. *AANA Journal*. 78(3), 181-188.
20. Grammatica, G. (2018). Guided Imagery as a Resource to Decrease Test Anxiety. *Creative Nursing*, 24(4), 211-214.
21. Gregurek, R., Ražić Pavičić, A., Gregurek ml., R. (2017). Anksioznost: psihodinamski i neurobiološki dijalog. *Socijalna psihijatrija*, 45(2), 117-124.
22. Inner Health Studio (2014). Free Relaxation Script: Peaceful Place. Coping Skills and Relaxation Resources. Preuzeto s <https://www.innerhealthstudio.com/peaceful-place.html> (24.05.2018.)
23. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15-36.
24. Kabat-Zinn, J. (2005). The Body Scan Meditation. Coming to Our Senses. Hyperion Press, NY. Preuzeto s <https://palousemindfulness.com/docs/bodyscan.pdf> (01.04.2019.)
25. Kalebić Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata. *Psihologijske teme* 16(1), 1-26.
26. Keough, M.E., Riccardi, C.J., Timpano, K.R., Mitchell, M.A., Schmidt, N.B. (2010). Anxiety Symptomatology: The Association with Distress Tolerance and Anxiety Sensitivity. *Behavior Therapy*, 41(4), 567-574.

27. King, J. V. (1988). A holistic technique to lower anxiety: relaxation with guided imagery. *Journal of Holistic Nursing: Official Journal of the American Holistic Nurses' Association*, 6(1), 16-20.
28. Kudek Mirošević, J. (2012). Relaksacijske tehnike u službi liječenja. *Dijete vrtić obitelj*, 68, 6-8.
29. Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata: izvori, posrednici i učinci. U K. Matešić (ur.), *Školski stres* (str. 191-205). Udžbenici Sveučilišta u Splitu. Jastrebarsko: Naklada slap.
30. Lacković-Grgin, K. i Sorić, I. (1996). Korelati prilagodbe studiju tijekom prve godine. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4-5(30-31), 461-475.
31. Latas, M., Pantić, M., Obradović, D. (2010). Analiza predispitne anksioznosti studenata medicine. *Medicinski pregled*, 63(11-12), 863-866.
32. Lenné, R. (1983). *Strah – analiza i terapija*. Zagreb: Biblioteka popularne psihologije.
33. Leyro, T. M., Bernstein, A., Vujanović, A. A., McLeish, A. C., Zvonensky, M. J. (2011). Distress Tolerance Scale: A Confirmatory Factor Analysis Among Daily Cigarette Smokers. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 47-57.
34. Lufi, D., Okasha, S., Cohen, A. (2004). Test Anxiety and it's Effect on the Personality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184.
35. Martin, M. (2013). Using 'mindfulness' to enhance health and wellbeing. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 12 (1).
36. Mihić, J. (2017/18). Interni materijal (prezentacije) s predavanja na kolegiju Odabrane teme u socijalnoj pedagogiji III: Mindfulness - Usredotočena svjesnost u socijalnopedagoškom radu održanog u ak. god. 2017/2018 na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
37. Miholić, D. (2018a). Osnovno skeniranje tijela (interni materijal s predavanja na kolegiju Kreativna terapija III održanog u ak. god. 2017/2018 na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
38. Miholić, D. (2018b). Vođena imaginacija - budućnost (interni materijal s predavanja na kolegiju Kreativna terapija III održanog u ak. god. 2017/2018 na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

39. Miholić, D., Prstačić, M. i Nikolić, B. (2013). Art/ekspresivne terapije i sofrologija u analizi mehanizama suočavanja u djeteta s malignim oboljenjem. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (Supplement), 73-84.
40. Munjiza, E. (2010). Preopterećenje učenika uvjetovano opsegom udžbeničke literature i sposobnošću čitanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 11-21.
41. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. (2006). Etički kodeks odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju.
42. Ott, M. J. (1996). Imagine the possibilities! Guided imagery with toddlers and preschoolers. *Pediatric Nursing*, 22(1), 34-38.
43. Petek, K. (2016). Studiranje kao izvor stresa u životu redovnih i izvanrednih studenata Stručnog studija sestrinstva. Završni rad. Bjelovar: Stručni studij sestrinstva pri Visokoj tehničkoj školi u Bjelovaru.
44. Piršl, E. Ambrosi-Randić, N. (2010). Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja. *Informatologija*, 43(3), 212-218.
45. Poljak, M., Begić, D. (2016). Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 44(4), 210-329.
46. Positive Psychology Program (2017). MBSR: 25 Mindfulness-Based Stress Reduction Exercises and Courses. Preuzeto s <https://positivepsychologyprogram.com/mindfulness-based-stress-reduction-mbsr/> (25.04.2018.)
47. Psihološko savjetovalište (2010). Strah od ispita. Rijeka: Sveučilišni savjetovališni centar Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto s http://www.ssc.uniri.hr/files/Strah_od_ispita.pdf (18.04.2019).
48. Psihološko savjetovalište (2014). Psihosomatske smetnje. Rijeka: Sveučilišni savjetovališni centar Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto s http://www.ssc.uniri.hr/files/Psihosomatske_smetnje.pdf (04.01.2018).
49. Rijavec, M., Marković, D. (2008). Nada, stah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika* 9(16), 8-17.
50. Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., Mohammadreza, H. (2003). Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students. Marcus Institute of Integrative Health. Preuzeto s

<https://jdc.jefferson.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1000&context=jmbcimfp> (24.04.2019.)

51. Rybak, C. (2013). Nurturing Positive Mental Health: Mindfulness for Wellbeing in Counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 32(2), 110-119.
52. Schachl, H. (1999). Učenje bez straha: više radosti i uspjeha u školu. U M. Ljubešić (ur.), *Uvod: Smanjenje straha i stresa u školi* (str. 9-12). Zagreb: Educa, Nakladno društvo d.o.o.
53. Segal, J., Smith, M., Robinson, L. (2018). Quick Stress Relief: Using Your Senses to Relieve Stress on the Spot. Preuzeto s <https://www.helpguide.org/articles/stress/quick-stress-relief.htm/> (24.05.2018.)
54. Shapiro, S.L., Brown, K.W. (2007). Teaching Self-Care to Caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Therapists in Training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
55. Simić Šašić, S., Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnika-učenika: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija* 14(1), 35-55.
56. Službene stranice Visoke poslovne škole Zagreb. (2016). Ispitni rokovi: Kako se nositi sa stresom. Preuzeto s <http://www.vpsz.hr/hr/article/ispitni-rokovi-kako-se-nositi-sa-stresom-174/> (26.03.2018).
57. Speck, B. J. (1990). The effect of guided imagery upon first semester nursing students performing their first injections. *The Journal of Nursing Education*, 29(8), 346-350.
58. Spielberger, C. i Vagg, P. (1995). *Test anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. Washington, DC: Taylor and Francis.
59. Studentski.hr. (n.d). Male stvari koje smanjuju ispitni stres. Preuzeto s <http://studentski.hr/zabava/studentski-zivot/male-stvari-koje-smanjuju-ispitni-stres> (27.03.2018).
60. Svendsen, L. Fr. H. (2010). *Strah*. Zagreb: TIM press.
61. Tenodi, S. (2017). Kako eliminirati strahove. Preuzeto s <https://nlp.hr/kako-eliminirati-strahove/> (17.03.2019.).

62. Thompson, M. B., Coppers, N. M. (1994). The effects of guided imagery on anxiety levels and movement of clients undergoing magnetic resonance imaging. *Holistic Nursing Practice*, 8(2), 59-69.
63. Tusek, D. L., Church, J. M., Strong, S. A., Grass, J. A., Fazio, V. W. (1997). Guided imagery: a significant advance in the care of patients undergoing elective colorectal surgery. *Diseases of the Colon and Rectum*, 40(2), 172-178.
64. Vesa, N., Liedberg, L., Rönnlund, M. (2016). Two-Week Web-Based Mindfulness Training Reduces Stress, Anxiety, and Depressive Symptoms in Individuals with Self-reported Stress : A Randomized Control Trial. *International Journal of Neurorehabilitation*, 3(3). Preuzeto s http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title_sort_asc&language=en&pid=diva2%3A1034131&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dspwid=7566&dswid=mainwindow (29.04.2019.)
65. Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271-293.
66. Wise, J. (2014). Mindfulness Meditation to Help Relieve Anxiety and Stress. *WiseMindbody, Guided Meditations to Calm Anxiety*. Preuzeto s <https://www.youtube.com/watch?v=Fpiw2hH-dlc&t=32s> (16.05.2018.)
67. Živčić-Bećirević, I. 2003. Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja Zagreb*, 5(67), 703-720.
68. Živčić-Bećirević, I., Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 6(86), 987-1004.

12. PRILOZI

Prilog 1

Stres i ja – dnevnik stresa

Prilog 2

Dinamička relaksacija – *Osnovno skeniranje tijela* (Miholić, 2018a)

Prilog 3

Vođena fantazija – *Mirno mjesto* (Inner Health Studio Home, 2014)

Prilog 4

Vođena fantazija – *Budućnost* (Miholić, 2018b)

Prilog 5

Upitnik ispitne anksioznosti (Test Anxiety Inventory, TAI) Spielbergera i suradnika (Spielberger, 1980 prema Juretić, 2008)

Prilog 6

Skala odnosa prema stresu (Distress Tolerance Scale, DTS) (Simons i Gaher, 2005)

Prilog 7

Online anketa – *Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata* (završna anketa)

Prilog 1: *Stres i ja – dnevnik stresa*

STRES I JA – MOJ DNEVNIK STRESA				
	Iskustvo/događaj/ situacija/misli koji su mi izazvali stres	Koje senzacije u tijelu sam osjećao/la u tom trenutku	Koji osjećaji i misli su pratili te senzacije	Kako sam se ponašao/la u tom trenutku
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Prilog 2: *Dinamička relaksacija – Osnovno skeniranje tijela*

Osnovno skeniranje tijela (Miholić, 2018a)

Sjednite u udoban položaj i zatvorite oči. Uzmite nekoliko trenutaka da osjetite svoje tijelo kao cjelinu, od glave do stopala. Posebno obratite pažnju na dijelove tijela koji dodiruju stolac. Osjetite položaj cijelog tijela. Sada ćete opustiti svoje tijelo, onoliko koliko možete i na najbolji način na koji možete. Učiniti ćete to tako da obratite pažnju na svaki dio svog tijela, počevši od glave.

Usmjerite pažnju na vaše lice i zamislite da vam je čelo veoma mirno. Područje oko vaših očiju se opušta. Omekšajte vaše obraze i mišiće čeljusti. Otvorite čeljust i opustite ju. Cijela vaša glava se smiruje.

I vaš um se stišava. Ako se pojave neke misli pustite ih neka prođe ili zamislite da ih stavljate u torbu izvan ove prostorije. Ove misli vam nisu ovaj trenutak potrebne i baviti ćete se s njima kasnije. Ako vam um odluta, vratite ga natrag i koncentrirajte se na opuštanje i kako se osjećate u tijelu.

Spustite pažnju na vaše grlo i vrat i opustite ih. Neka sva napetost nestane. Vaše grlo se širi i sve više zraka ulazi kroz njega. Mišići vrata se opuštaju i cijeli vrat kao da postaje mekši i duži.

Neka opuštenost krene dalje do vaših ramena. Zamislite da se ramena spuštaju sve do poda. Opustite ruke, laktove, podlaktice, ručne zglobove, i šaku sve to vrhova prstiju.

Neka opuštenost prijeđe na vašu leđa, od vrha leđa sve do završetka kralježnice. Neka se opusti svaki mišić vaših leđa, jedan po jedan. Neka cijela leđa opušten dišu.

Sada obratite pažnju na vašu prsa. Dišete nježno i slobodno, vaše srce smireno kuca.

Osjetite kako se opuštenost širi Vašim trbuhom. Osjetite kako cijeli taj dio postaje opušten i miran. Svi unutarnji organi rade zajedno u harmoniji.

Sada pažnju spustite na vaše kukove i noge. Vaše se noge odmaraju u tišini. Osjetite opuštenost u dubini vaših bedara, nogu, zglobova, stopala, nožnih prstiju i tabana.

Vaše cijelo tijelo je sada cjelina i duboko opušteno od glave sve do nožnih prstiju.

Uzmite malo vremena za osluškivanje svog tijela. Oslušujete kako se sada osjećate.

Sada, bez otvaranja očiju, polako počnite obraćati pažnju na okolinu, na sve što se nalazi oko vas – namještaj, temperaturu prostorije, zvukove... Nježno počnite micati stopala, noge, prste, ruke, ramena, vrat, glavu. Nježno se rastegnite, protrljajte šake, zijevnite ako želite... Kada ste spremni otvorite oči.

Prilog 3: *Vođena fantazija – Mirno mjesto*

Mirno mjesto (Inner Health Studio Home, 2014)

Namjera ove relaksacije je da opustite svoj um i pronađete, odnosno pokušate zamisliti svoje mirno, sigurno mjesto. Ovo mjesto bit će zamišljeno područje koje možete vizualizirati kako biste se opustili kada osjećate da ste pod stresom.

Započnite s tim da odvojite nekoliko minuta kako biste se opustili bez da vam išta drugo odvraća pažnju. Pronađite udobnu poziciju i zatvorite oči. Sljedećih nekoliko trenutaka usredotočite se na umirivanje vašeg uma tako što ćete svoju pažnju usmjeriti na disanje. Udahnite i izdahnite...

Udahnite i izdahnite...

Nastavite smireno disati, dopuštajući da sva napetost napusti vaše tijelo. Otpustite napetost u svim dijelovima tijela. Ukoliko osjećate neugodu u određenom dijelu tijela, posvetite svu svoju pažnju na otklanjanje te napetosti. Sa svakim udahom sve ste opušteniji.

Nastavite dopuštati da vas disanje smiruje.

Udahnite 2.....3...4 zadržite dah 2...3....i izdahnite 2...3...4...5 i ponovite

Nastavite disati polagano, nježno, ugodno...

Dopustite da se brzina vašeg disanja polako usporava kako vam se tijelo opušta.

Sada u svojem umu počnite stvarati sliku mjesta na kojem se u potpunosti možete opustiti. Zamislite kakvo to mjesto treba biti kako biste se u potpunosti mogli osjećati opušteno i smireno.

Započnite sa izgledom mjesta koje zamišljate. Gdje je to mirno mjesto? Možete ga zamisliti negdje vani ili pak unutra. To može biti malo mjesto ili veliko. Pokušajte stvoriti sliku tog mjesta.

(pauza)

Sada zamislite još detalja o svojem mirnom mjestu. Tko se nalazi na tom mjestu? Jeste li sami? Ili se, možda, još netko ondje nalazi s vama? Ima li još prisutnih ljudi? Životinja? Ptica? Zamislite tko je sve ondje, na vašem mirnom mjestu, jeste li samo vi ili imate društvo?

(pauza)

Zamislite još više detalja o okruženju u kojem se trenutno nalazite. Usredotočite se na opuštajuće zvukove koji se nalaze u vašem mirnom mjestu.

Zamislite senzacije dodira...uključujući temperaturu, povjetarac koji može biti prisutan, podlogu, tlo na kojem se nalazite. U svojem umu zamislite sve te detalje o svojem mirnom mjestu.

Usredotočite se sad na vizualne senzacije, kakve sve poglede nudi vaše mjesto – boje, oblike, objekte, biljke, vodu... zamislite sve stvari koje čine vaše mirno mjesto ugodnim.

Sada zamislite koje sve okuse i mirise vaše mirno mjesto ima za ponuditi.

Kako biste dodali još detalja vašem mjestu, zamislite sebe ondje. Što biste radili na tom mirnom mjestu? Možda samo sjedite, uživajte u miru i opušate se. Možda šetate, razgledavate...ili radite neku potpuno drugačiju aktivnost.

Zamislite sebe na tom mirnom mjestu. Zamislite osjećaj mira...spokoja...mjesto gdje nemate nikakvih briga, obaveza ni problema...mjesto na kojem se jednostavno možete posvetiti sebi, opuštati i uživati u bivanju.

(pauza)

Još nekoliko trenutaka uživajte na svojem mirnom mjestu. Zapamtite kako izgleda, zvuči i kakvi vas sve podražaji okružuju. Zapamtite da se, kada god vam je to potrebno, možete vratiti na svoje mirno mjesto u svojem umu. Vaš um može otići na godišnji odmor kako bi vam omogućio da se opustite i posložite prije povratka svakodnevnim aktivnostima.

U ovim posljednjim trenucima opuštanja, zamislite sliku u svojem umu kojoj se možete vratiti sljedeći put kada trebate kratki odmor i opuštanje. Zamislite sebe na svojem mirnom mjestu. Ovaj trenutak kojeg sada zamišljate možete ponovno zamisliti svaki put kada se trebate opustiti.

Kada ste spremni vratiti se svojem danu, pospremite svoje zamišljeno mjesto na sigurno, u svoj um, gdje će vas nestrpljivo čekati da mu se ponovno vratite kada god to trebate.

Sada obratite pažnju na sadašnjost. Primijetite što vas okružuje dok se vaše tijelo i um vraćaju uobičajenoj razini prisutnosti i budnosti.

Zadržite osjećaj mira iz svojeg mirnog mjesta dok se vraćate vašem svakidašnjem životu.

Kada ste spremni, možete ponovno otvoriti oči.

Prilog 4: *Vođena fantazija – Budućnost*

Budućnost (Miholić, 2018b)

Sjednite u udoban položaj i zatvorite oči. Uzmite nekoliko trenutaka da osjetite svoje tijelo kao cjelinu, od glave do stopala. Posebno obratite pažnju na dijelove tijela koji dodiruju stolac. Osjetite položaj cijelog tijela.

Sada ćete opustiti svoje tijelo, onoliko koliko možete i na najbolji način na koji možete. Učiniti ćete to tako da obratite pažnju na svaki dio svog tijela, počevši od glave.

Usmjerite pažnju na vaše lice i zamislite da vam je čelo veoma mirno. Područje oko vaših očiju se opušta. Omekšajte vaše obraze i mišiće čeljusti. Otvorite čeljust i opustite ju. Cijela vaša glava se smiruje.

I vaš um se stišava. Ako se pojave neke misli pustite ih neka prođe ili zamislite da ih stavljate u torbu izvan ove prostorije. Ove misli vam nisu ovaj trenutak potrebne i baviti ćete se s njima kasnije. Ako vam um odluta, vratite ga natrag i koncentrirajte se na opuštanje i kako se osjećate u tijelu.

Spustite pažnju na vaše grlo i vrat i opustite ih. Neka sva napetost nestane. Vaše grlo se širi i sve više zraka ulazi kroz njega. Mišići vrata se opuštaju i cijeli vrat kao da postaje mekši i duži.

Neka opuštenost krene dalje do vaših ramena. Zamislite da se ramena spuštaju sve do poda. Opustite ruke, laktove, podlaktice, ručne zglobove, i šaku sve to vrhova prstiju.

Neka opuštenost prijeđe na vaša leđa, od vrha leđa sve do završetka kralježnice. Neka se opusti svaki mišić vaših leđa, jedan po jedan. Neka cijela leđa opušten dišu.

Sada obratite pažnju na vaša prsa. Dišete nježno i slobodno, vaše srce smireno kuca.

Osjetite kako se opuštenost širi Vašim trbuhom. Osjetite kako cijeli taj dio postaje opušten i miran. Svi unutarnji organi rade zajedno u harmoniji.

Sada pažnju spustite na vaše kukove i noge. Vaše se noge odmaraju u tišini. Osjetite opuštenost u dubini vaših bedara, nogu, zglobova, stopala, nožnih prstiju i tabana.

Vaše cijelo tijelo je sada cjelina i duboko opušteno od glave sve do nožnih prstiju.

Sada zamislite sebe u budućnosti, bliskoj ili daljoj, nije važno. To je moment za koji znate da će doći i koji sa zadovoljstvom očekujete, znate da će to biti sretan trenutak. To može biti i neki vrlo jednostavan događaj.

Kada ste zamislili taj događaj u što više detalja, zamislite sebe unutar tog događaja. U njemu se sve odvija kako treba. Zamislite mjesto, zamislite što vi radite, što vas okružuje, boje, zvukove, svjetlo, mirise. Možda su i drugi ljudi tamo, zamislite što govore, što rade. Zamislite situaciju što je realnije moguće i kao da se sada događa. Uživajte u trenutku, neka vas potpuno ispuni.

Kada ste se nauživali, neka sve slike polako nestanu, iščeznu, na isti način na koji su se pojavile.

Uzmite malo vremena za osluškivanje svog tijela. Osluškujete kako se sada osjećate.

Sada, bez otvaranja očiju, polako počnite obraćati pažnju na okolinu, na sve što se nalazi oko vas – namještaj, temperaturu prostorije, zvukove... Nježno počnite micati stopala, noge, prste, ruke, ramena, vrat, glavu. Nježno se rastegnite, protrljajte šake, zijevnite ako želite... Kada ste spremni otvorite oči.

Prilog 5: Upitnik ispitne anksioznosti

Upitnik ispitne anksioznosti (Test Anxiety Inventory, TAI) Spielbergera i suradnika (Spielberger, 1980; prema Taylor, 2002; prema Juretić, 2008)

Pred Vama se nalaze rečenice koje se odnose na doživljavanje i ponašanje studenata u različitim *situacijama na ispitu*. Molim Vas da pročitate svaku rečenicu i potom zaokružite broj koji se kraj nje nalazi, a koji najbolje označava u kojem se stupnju na Vas odnosi njezin sadržaj. Brojevi znače sljedeće:

0 - **nikad**

1 - **ponekad (rijetko)**

2 - **često**

3 - **jako često (gotovo stalno)**

U upitniku nema točnih i pogrešnih odgovora pa se nemojte predugo zadržavati na pojedinim rečenicama, već odgovarajte što brže, onako kako Vam prvo padne na pamet. Hvala Vam na suradnji.

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Na ispitu sam opuštena i sigurna u svoje znanje. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Za vrijeme ispita osjećam se napeto i uznemireno. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Razmišljanje o ocjeni koju bih mogla dobiti, ometa moje odgovaranje na ispitu. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Na ispitima se blokiram. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Za vrijeme ispita se pitam hoću li ikada završiti studij. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Što se više trudim na ispitu, više sam zbunjena. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Razmišljanje o tome kako ne znam gradivo dovoljno dobro, ometa moju koncentraciju na ispitu. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Jako sam nervozna kad polažem važan ispit. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Čak i kad sam se dobro pripremila za ispit vrlo sam nervozna. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Neposredno prije nego što saznam rezultate ispita raste mi nervoza. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Za vrijeme ispita sam jako napeta. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Voljela bih da me ispiti toliko ne uznemiravaju. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Tijekom važnih ispita sam toliko napeta da osjećam nelagodu u želucu. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Za vrijeme važnih ispita sama sebe obeshrabrujem. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Uхвати me panika kad polažem važan ispit. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Kad trebam polagati važan ispit jako se brinem kako ću ga položiti. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Za vrijeme ispita razmišljam o tome što će biti ako ga ne položim. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Za vrijeme važnih ispita srce mi jako lupa. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Čim ispit završi pokušavam prestati brinuti o njemu, ali mi to ne uspijeva. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Za vrijeme ispita toliko sam nervozna da zaboravim i ono što sam dobro naučila. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Prilog 6: Skala odnosa prema stresu

Skala odnosa prema stresu (Distress Tolerance Scale, DTS) (Simons i Gaher, 2005.)

Sljedeće izjave odnose se na Vaš odnos prema osjećajima uznemirenosti i rastresenosti. Za svaku izjavu zaokružite broj koji najbolje opisuje koliko navedena izjava vrijedi za Vas. Brojevi imaju sljedeće značenje:

1	2	3	4	5	
<i>Izrazito se slažem</i>	<i>Donekle se slažem</i>	<i>Niti se slažem niti se ne slažem</i>	<i>Donekle se ne slažem</i>	<i>Izrazito se ne slažem</i>	
1. Nepodnošljivi su mi osjećaji rastresenosti ili uznemirenosti.	1	2	3	4	5
2. Kada se osjećam rastreseno ili uznemireno samo razmišljam o tome kako sam loše.	1	2	3	4	5
3. Teško se nosim s osjećajem rastresenosti ili uznemirenosti.	1	2	3	4	5
4. Moj osjećaj rastresenosti je toliko intenzivan kada ga osjećam da me potpuno preuzme.	1	2	3	4	5
5. Ne postoji ništa gore od osjećaja rastresenosti ili uznemirenosti.	1	2	3	4	5
6. Mogu tolerirati osjećaj rastresenosti ili uznemirenosti kao i većina ljudi.	1	2	3	4	5
7. Moji osjećaji rastresenosti ili uznemirenosti nisu prihvatljivi.	1	2	3	4	5
8. Sve ću učiniti da izbjegnem osjećaj rastresenosti ili uznemirenosti.	1	2	3	4	5
9. Čini mi se da se drugi ljudi bolje nose s osjećajima rastresenosti i uznemirenosti od mene.	1	2	3	4	5
10. Osjećati rastresenost ili uznemirenost za mene je uvijek veliko iskušenje.	1	2	3	4	5
11. Sramim se sebe kada sam rastresen/a ili uznemiren/a.	1	2	3	4	5
12. Plaše me moji osjećaji rastresenosti ili uznemirenosti.	1	2	3	4	5
13. Sve ću učiniti da se prestanem osjećati rastreseno ili uznemireno.	1	2	3	4	5
14. Kada se osjećam rastreseno ili uznemireno odmah moram nešto poduzeti u vezi toga.	1	2	3	4	5
15. Kada sam rastresen/a ili uznemiren/a, usmjeren/a sam na to koliko su to loši osjećaji.	1	2	3	4	5

Prilog 7: Online anketa – Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata (završna anketa)

Evaluacija Programa aktivnog suočavanja sa stresom kod studenata

Poštovane kolegice i kolege,

Molim vas da ispunite ovu on-line anketu kao posljednji korak u mojem istraživanju za diplomski rad.

On-line anketa u potpunosti je anonimna, a odgovori će se koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i bit će prikazani kao dio cjelokupnog istraživanja te se neće citirati pojedinačno. Vaše sudjelovanje u ispunjavanju ove on-line ankete je od izuzetne važnosti za provođenje ovoga istraživanja te Vas molim da na pitanja odgovorite iskreno.

Za anketu je potrebno odvojiti 4-5 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na sudjelovanju.

Srdačan pozdrav,

Franka-Angela Šimunković

Molim Vas da u nastavku odaberete jedan od ponuđenih odgovora ili svoj odgovor upišete na crtu

1. Program aktivnog suočavanja sa stresom započeo je predavanjima u okviru kolegija Kreativna terapija I. Prisustvovao/la sam na:
☐ Prvom predavanju
☐ Drugom predavanju
☐ Oba predavanja
2. Sadržaj predavanja bio mi je jasno predstavljen (ocijenite od 1 do 5) **1 2 3 4 5**
3. Moj interes za prezentirani sadržaj prije predavanja (ocijenite od 1 do 5) **1 2 3 4 5**
4. Sadržaj predavanja bio mi je:
☐ Zanimljiv
☐ Pretežno zanimljiv
☐ Nezanimljiv
☐ Drugo _____

5. Na predavanju su mi predstavljene:

- ☐ Potpuno nove informacije
- ☐ Pretežno nove informacije
- ☐ I nove i nepoznate informacije
- ☐ Pretežno nepoznate informacije
- ☐ Potpuno nepoznate informacije

Samostalno provođenje metoda aktivnog suočavanja sa stresom

6. Prije predavanja o metodama aktivnog suočavanja sa stresom primjenjivao/la sam neke od metoda suočavanja sa stresom:

- ☐ Često
- ☐ Povremeno
- ☐ Nikad
- ☐ Drugo _____

7. Ukoliko ste prije predavanja primjenjivali neke od metoda aktivnog suočavanja sa stresom, koje su to metode bile? (nabrojite)

8. Nakon predavanja o metodama aktivnog suočavanja sa stresom primjenjivao/la sam prezentirane metode:

- ☐ Svakodnevno
- ☐ Nekoliko puta u tjednu
- ☐ Jednom tjedno
- ☐ Nisam primjenjivao/la
- ☐ Drugo _____

9. Ukoliko ste nakon predavanja primjenjivali neke od metoda aktivnog suočavanja sa stresom, koje su to metode bile? (nabrojite)

10. Ukoliko nakon predavanja niste primjenjivali neke od metoda, iz kojeg razloga niste?

- ☐ Nisam imao/la vremena
- ☐ Nisam imao/la dovoljno informacija o različitim metodama
- ☐ Nije mi bilo potrebno
- ☐ Nije me zanimalo
- ☐ Drugo _____

Osobna korist od Programa aktivnog suočavanja sa stresom

U ovom dijelu postaviti ćemo Vam nekoliko pitanja o osobnoj koristi od Programa aktivnog suočavanja sa stresom. Vaše mišljenje nam je jako bitno kako bismo mogli evaluirati Program i prilagoditi ga tako da što više odgovara populaciji za koju je namijenjen.

11. Je li Vam ovaj Program o načinima, tehnikama i metodama aktivnog suočavanja sa stresom pomogao u periodu pripremanja za polaganje ispita?

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Nisam siguran/na
- ☐ Drugo _____

12. Ukoliko Vam je ovaj Program pomogao u periodu pripremanja za polaganje ispita, objasnite na koji način:

13. Koje metode su Vas najviše zainteresirale i/ili smatrate da bi Vam najviše mogle koristiti?

14. Hoćete li neke od metoda suočavanja sa stresom primjenjivati i ubuduće?

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Nisam siguran/na
- ☐ Drugo _____

15. Ukoliko ćete neke metode primjenjivati i ubuduće, koje su to metode i zašto baš te?

16. Koje su Vaše preporuke za poboljšanje predavanja/Programa aktivnog suočavanja sa stresom /što biste još voljeli čuti, isprobati ili možda promijeniti)?

17. Ukoliko želite još nešto nadodati, možete to učiniti u nastavku:

Veliko hvala...

...mojem mentoru, doc.dr.sc. Damiru Miholiću.

Hvala Vam na Vašem uloženom vremenu, trudu, podršci, ohrabrivanju, strpljenju i usmjeravanju tijekom izrade ovog diplomskog rada.

Hvala Vam na svom znanju koje ste mi prenijeli, a posebice hvala na nepresušnoj kreativnosti koju ste svjedočili svakim predavanjem.

...svim profesorima na prenesenom znanju i ljubavi prema struci, posebice doc.dr.sc. Josipi Mihić na dobroj volji, pomoći i svim ustupljenim materijalima.

Zahvalna sam što sam imala priliku upoznati Vas i učiti od Vas.

...svim mojim prijateljima, prijateljicama i kolegicama, a posebice Andrei, jer si me od prvog dana poticala da ustrajem u onome što volim;

Marinu i Ani, jer ste me ohrabivali u svim mojim poduhvatima; Jadranki i Tamari, jer ste me svojim mudrim savjetima usmjeravale i svakodnevno svjedočile što to znači raditi posao koji voliš.

Beskrajno sam vam na svemu tome zahvalna.

...mojem Alexu.

Hvala ti jer si bio uz mene tijekom ovog, vrlo značajnog perioda u mojem životu.

...najdražoj Marti.

Hvala ti jer si me naučila strpljenju, iskrenoj komunikaciji i bezuvjetnom davanju. Na taj način si me potaknula da postanem bolja osoba i bolji stručnjak.

...mojoj sestri Marijani i bratu Mariu.

Hvala Vam što znam da ste uvijek uz mene i da mogu računati na vas u svakom trenutku.

...mojim roditeljima, koji su strpljivo iščekivali ovaj trenutak.

Hvala vam na bezuvjetnoj ljubavi i podršci.

Sve ovo što sam do sad postigla ne bi bilo moguće bez vas...